

Vilma Abdalla

**CONVERSAS SOBRE ENSINO MÉDIO, REFORMAS, ALUNOS E
PROFESSORES: A DIFÍCIL ARTE DO ENCONTRO.**

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

**São Carlos
Fevereiro de 2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**CONVERSAS SOBRE ENSINO MÉDIO, REFORMAS,
ALUNOS E PROFESSORES: A DIFÍCIL ARTE DO ENCONTRO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, área de concentração Metodologia de Ensino, para obtenção do título de Doutora em Educação. Orientação da Profa. Dra. Anete Abramowicz

**São Carlos
Fevereiro de 2007**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A762ce

Abdalla, Vilma.

Conversas sobre ensino médio, reformas, alunos e professores : a difícil arte do encontro / Vilma Abdalla. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

160 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Ensino de segundo grau. 2. Reforma do ensino. 3. Professores e alunos. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDD: 373 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Anete Abramowicz

Profª Drª Maria Teresa Santos Cunha

Profª Drª Margareth Brandini Park

Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre

Profª Drª Emília Freitas de Lima











A quem educa

Educa quem educará. E quem aprender a perder. Quem, ou cuja obra, permanecer muito depois do momento de educar.

Educar é perder as batalhas do imediato. Menos a do amor. É abrir mão da pretensão do reconhecimento e saber que quando vier, se vier, já tempo não haverá para receber o agasalho de sua manifestação.

É aceitar perdurar apenas na lembrança. É perder porque, em qualquer sistema, o verdadeiro educador estará ameaçando algo, até mesmo tudo em que acredita. O verdadeiro educador é o que acompanha as mutações da vida, dos tempos, dos comportamentos. É quem logo vê o abismo de imperfeições implícito no próprio ato de educar. Sabe que educar é educar-se a cada dia. E é ser capaz de equidistância de esquemas, sistemas ou fórmulas infalíveis, ilusões da verdade última das coisas.

Educo hoje, com os valores adquiridos ontem, pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem, conheço-os. Os de hoje, percebo alguns. Dos de amanhã, não sei. Educo com os de ontem (os da minha formação?) Perderei os de hoje e os de amanhã. Educo com os de hoje? Perderei o que havia de sólido nos de ontem e nada farei pelos de amanhã, que já serão outros? Educo com os de amanhã? Em nome do que? De adivinhações? Da minha precária maneira de conceber um amanhã que escapa pelos desvãos do meu cérebro?

Se só uso os de ontem, não educo; condiciono. Se só uso os de hoje, não educo; complíco. Se só uso os de amanhã, não educo; faço experiências a custa das crianças. Se uso os três, sofro. Mas educo. Imperfeito, mas correto.

Por isso educar é perder sem perder-se, sempre. É ameaçar o estabelecido. Mas é, também, integrar. Viver as perplexidades das mutações; conviver honradamente com angústias e incertezas; ir dormir cravado de dúvidas, mas ter sensibilidade para distinguir o que muda do que é apenas efêmero; o que é permanente do que é reacionário.

É dormir assim e acordar renovado pelo trabalho interior, e poder devolver segurança, fé, confiança, formas éticas de comportamento, o verdadeiro sentido de independência e liberdade e os deveres sociais consigo mesmo, com o próximo, aprender a fazer a parte que lhe cabe no esforço comum.

Arthur da Távola

Agradecimentos

À Profª Drª Anete Abramowicz, minha orientadora, pela orientação segura e pela oportunidade de desenvolver este trabalho no Departamento de Metodologia de Ensino.

Às Profas. Dras. Elenice Maria Cammarosano Onofre e Emília Freitas de Lima pelas sugestões valiosas dadas no exame de qualificação.

A todos os professores (as) do Departamento de Educação e de Metodologia de Ensino, dos quais tive a honra de ser aluna durante o tempo em que estudei na Universidade Federal de São Carlos.

À Angélica, Tereza, Marisa, Toninha, Marlene, Carlão, Paulo, Cássio, Alberto, Zé Pedro e Humberto porque eles existem e resgataram a fé que eu tinha nos professores de ensino médio.

Aos meus familiares, que tiveram paciência com as longas horas que passei longe deles, trabalhando nesta pesquisa.

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade¹

¹ De Andrade, C. D. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S/A, 2002. P. 1240

RESUMO

Trabalho realizado em escola de ensino médio, em cidade de médio porte, do interior paulista, procura compreender as dificuldades enfrentadas, a partir da ótica dos professores. Como pano de fundo temos a pretendida reforma do ensino médio e o projeto de capacitação, em serviço e à distância, intitulado Ensino Médio em Rede. Por meio das falas dos professores, em um momento de particular dificuldade da escola onde se deu a pesquisa, procura-se registrar e compreender os embates, as linhas de afastamento e as linhas de confluência que se estabelecem entre o discurso oficial dos reformadores e o discurso dos supostos implementadores da reforma, oficialmente proposta. Em meio aos questionamentos, professores interpretam e reinterpretem, discutem e rediscutem, constroem, desconstroem e reconstroem os conhecimentos sobre o que entendem ser a melhor forma de cumprir o que julgam ser o seu papel social. Trata-se de cartografar um processo de conversação como forma de aliar conversa + ação. Reflexões baseadas em referencial teórico de Michel Foucault procuram compreender as relações entre o Sujeito, Ser/Saber, Ser/Poder, Poder/Saber e Ser/Consigo. Ao final, a pesquisadora propõe a idéia foucaultiana sobre a Amizade, que aplicada ao campo educativo, poderia dar origem a uma nova ética de convivência entre professores e alunos, capaz de reduzir as inevitáveis relações de poder a uma mínima quantidade de domínio, um contrato pedagógico que resgataria a escola enquanto espaço público onde, apesar das relações de poder, poder-se-ia reinventar a forma de ensinar e aprender.

Palavras-chave: ensino-médio, reforma educacional, Amizade entre alunos e professores, verdade, discurso, resistência e relações de poder na escola.

ABSTRACT

This study carried through in school of average education, in city of average transport, of the São Paulo interior. It looks for to understand the faced difficulties, from the optics of the professors. As cloth of deep we have the intended reform of average education and the project of qualification on service and in long-distance, entitled Average Education in Net. By means of the professors speech, at a moment of particular difficulty of the school where was gave the research, it is intended to register and to understand the strikes, the lines of removal and the lines of confluence which is established between the official speech of the reformators and of the presumptions of the implementors of the reform proposal. In way to the questionings, professors interpret and reinterpret, they argue and they rediscuss, they construct, they deconstruct and they reconstruct the knowledge on what they understand to be the best form to fulfill what they judge to be their social paper. It is treated to cartography a conversational process as form to unite colloquy and action. Reflections based on theoretical references of Michel Foucault look for to understand the relations among the Subject, To be/To know, To be/Power, Power/To know, and To be/myself . To the end, the researcher considers the foucaultian idea on the Friendship, that applied in the educative field, it could give origin to new ethics of “being together” between professors and pupils, capable to reduce the inevitable relations of Power to a minimum amount of domain, a pedagogical contract that would rescue the school while public space, although the relations of Power, where a new way to teach and to learn could be reinvented.

Key-words : average education, educational reforms, Friendship between professors and pupils, verity, speech, resistance and power relations in the school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- O POR QUÊ, O ONDE/QUANDO E O COMO	24
CAPÍTULO 2- EM BUSCA DA TEORIA	32
2.1 O Sujeito.....	37
2.2 Ser/Saber.....	43
2.3 Ser/Poder.....	46
2.4 Poder/Saber	47
2.5 Ser/Consigno	51
2.6 A Amizade como ética de convivência.....	56
CAPÍTULO 3– VOZES OFICIAIS : O ENSINO MÉDIO QUE O ESTADO QUER.....	64
CAPÍTULO 4- A ESCOLA E OS PROFESSORES	77
3.1 Os professores se apresentam	78
CAPÍTULO 5- VOZES EDUCADORAS: O ENSINO MÉDIO QUE O ESTADO TEM	82
5.1 Imagens de uma crise crônica	83
CAPÍTULO 6- COMO FOI QUE A CRISE CRÔNICA FICOU AGUDA	91
CAPÍTULO 7 - ENFRENTANDO A CRISE	101
7.1 A luta por um projeto pedagógico	103
7.2 Sobre o “andar da carruagem”	109
7.3 Para o que serve o Ensino Médio em Rede	112
7.4 Ensinar sim. Mas o quê?.....	115
CAPÍTULO 8- NOVAMENTE A CRISE: OUTRAS FORMAS DE ENFRENTAMENTO..	122
8.1 “Correndo atrás do prejuízo”	125
8.2 Sobre o que fizeram.....	128
8.3 O que acham que ainda devem fazer.....	129
8.4 O que entendem por um ensino de melhor qualidade.....	132
CAPÍTULO 9- DOBRA, DESDOBRA, REDOBRA: retomando as grandes questões	136
ALGUMAS CONCLUSÕES PESSOAIS.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156

INTRODUÇÃO

1. Outubro de 2002- O Começo

O trabalho que vou desenvolver nesta tese é continuação de outro, que nasceu em um outro tempo, em outra escola. Nasceu de uma dissertação de Mestrado que foi concluída em 2002. Por isso, para que seja mais bem compreendido, vejo a necessidade de fazer alguma digressão.

Naquela época, como professora e depois vice-diretora de uma escola de Ensino Médio, olhava para a escola e via nela um navio cheio de passageiros. E tinha dúvidas sobre os rumos que o navio devia seguir...

Se a escola era o navio, direção, funcionários e professores eram entendidos como a tripulação. Os alunos eram pensados como sendo os passageiros, não muito satisfeitos com os rumos da viagem, a julgar por suas falas que foram ouvidas, mais que ouvidas, **escutadas**, e depois colocadas para efeito em minha dissertação.

Acreditava, como ainda acredito, que se quisesse compreender os problemas vividos pela escola média e seus usuários, seria preciso permitir que suas vozes se elevassem e que fossem ouvidas, sem que sofressem as desqualificações de outras vozes, especialmente as que viriam dos setores hegemônicos da sociedade.

Ao iniciar o referido estudo, tinha clareza de que ouvir os alunos não seria um mero exercício para relacionar uma lista de suas opiniões e comentários, um tipo de prática televisiva ou jornalística, para saber a opinião dos jovens sobre tal ou qual assunto para, em momento posterior, apresentar resultados organizados em gráficos e porcentagens, nos quais as falas acabariam mergulhando no vazio. Com certeza, pretendia que fosse muito mais do que isso, pois tinha em mente que ouvi-los seria uma proposta metodológica, com todas as implicações teóricas, práticas e de problemas que apresenta uma epistemologia.

Na época, entendi que uma análise foucaultiana da escola e dos discursos dos alunos seria a mais apropriada para a compreensão do que estaria acontecendo na escola de ensino médio, onde vozes e “verdades” conflitantes se elevam, tanto do lado dos alunos como no dos professores, traduzindo diferentes realidades que vão se configurando neste embate de forças ativas e reativas.

O estudo iniciado então tomava como ponto de partida as dificuldades que os alunos encontravam na interação com seus professores, o que contribuía para os evidentes maus resultados da aprendizagem. Como pano de fundo dessa situação, delineava-se a reforma da escola média, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e consubstanciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esses instrumentos legais deram origem a Resoluções, Indicações e Pareceres que, no estado de São Paulo, passaram a impor às escolas da rede pública várias medidas destinadas a resolver os problemas de correção de fluxo, da evasão e da repetência, via incentivos para uma progressão continuada que já se iniciara em caráter de obrigatoriedade no ensino fundamental.

O trabalho foi concluído em 2002 e entendo que pude responder à maioria das questões que então nortearam minha pesquisa¹. No entanto, ao chegar ao final do estudo, percebi, com a ajuda da minha orientadora e demais pessoas que compunham a banca examinadora, que outras questões foram se delineando, justamente porque faltava ouvir a outra parte da relação pedagógica, ou seja, o professor.

A essa altura, depois de ouvir e analisar o que diziam e queriam os alunos, posso dizer que estava plenamente convencida de que “a verdade” não está implícita em apenas um discurso, mas assume formas diversas nos caminhos e descaminhos de todos os discursos, de todos os envolvidos nos processos que se relacionam com o ensino e a aprendizagem. Entende-se que há um desejo de verdade, reverberando no discurso de cada um, seja aluno, professor, diretor ou funcionário da instituição escolar, quando eles verbalizam a “sua verdade”, instituída e instituinte, dentro do contexto da instituição.

Dessa forma, penso, para além de dizer que a escola vai mal, será preciso ouvir todas as vozes envolvidas, na tentativa de compreender de forma mais acurada, o que está havendo com a escola de ensino médio no Brasil, mais precisamente no Estado de São Paulo, onde atuei como professora, vice-diretora, diretora, sendo atualmente supervisora de ensino.

Saí do Mestrado com a vívida impressão de que professores e alunos não se entendiam, que o navio parecia não ter rumo, embora estivéssemos recebendo ordens superiores para mudar a rota já conhecida, que parecia não servir mais tanto aos

¹ ABDALLA, V. **O jovem aluno e suas falas: ecos da escola noturna em tempos de novas propostas educacionais**. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

interesses dos alunos-passageiros como os do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e seletivo.

Da mesma forma, reforçou-se minha opinião de que a escola, com reformas ou sem elas, continua sendo um verdadeiro exemplo foucaultiano de “instituição disciplinar”, tanto quanto o são as prisões e os manicômios. Ao instituir suas normas e regras, de forma muito pouco democrática, na maioria das vezes, cria um tipo de reclusão destinado a “incluir” os indivíduos em um sistema normalizador, fixando-os a um aparelho de transmissão do saber. Para usar ainda a linguagem de Foucault, ela continua sendo “instituição de seqüestro”, mesmo quando, por meio de reformas educacionais que visam “aperfeiçoá-la”, procura atuar sobre o indivíduo de forma mais branda, “mais interessante” (para quem?) e mais difusa.

FOUCAULT (1984) veio demonstrar que, ao fixar normas, instituir punições, avaliações e prêmios, a escola utiliza-se de procedimentos técnicos de poder que procuram viabilizar um controle detalhado, minucioso, do corpo, gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos. São poderes moleculares, difusos por toda parte, desde a burocracia da escola até a maneira como os saberes são distribuídos. Tudo isso vem em nome de uma desejada “inclusão” dos jovens.

Para implementar a dita “reforma” destinada a viabilizar melhor o ensino na escola média, enquanto trabalhava em minha dissertação de Mestrado e convivia com a realidade cotidiana da escola, verificava que era oferecido aos professores um parco e confuso suporte teórico acompanhado de alguns parâmetros curriculares. Esses, supostamente seguidos, poderiam constituir-se no mapa que conduziria a algum porto de chegada, numa viagem que, também supostamente, deveria fazer dos passageiros alunos felizes e realizados, bem formados e informados, prontos a integrarem-se na vida adulta, no mercado de trabalho e iniciarem sozinhos suas próprias travessias.

Mas, não parecia bem um mapa... Apenas uma direção a seguir. Era preciso, pois que os educadores, entre os quais sempre me incluí, começassem a cartografar as rotas à medida que fossem viajando, conduzindo os alunos-passageiros, nossos jovens, com quem, por infelicidade, nem ao menos interagíamos bem.

Viagem difícil... Como enfrentar o litoral brumoso, de péssima visibilidade, dos financiamentos públicos para a educação? Como afastar o navio dos recifes do desânimo que bem poderiam aparecer pelo percurso, sem levá-lo para o mais alto mar,

correndo o risco de perder todos os referenciais? Como escapar dos fantasmas, de outras tripulações de educadores que se perderam no tempo, que ficariam sussurrando: *“Desistam! O porto que vocês procuram não existe. Nós nunca o encontramos. É tudo um grande engano. Vocês não vão conseguir.”*

Quê fazer? Desistir? Por em cheque o próprio sentido de nossa existência como educadores? Fugir aos deveres que nos são impostos pela nossa própria consciência, pela sociedade e pelos burocratas que, lá de cima da montanha, pagam nossos salários e nos transmitem suas ordens, os tais idealizadores de reformas educacionais, das viagens que, se derem certo, provarão sua competência intelectual e administrativa?

Se os professores acertassem o caminho, os idealizadores da viagem seriam parabenizados pelo golpe de gênio e entrariam para a história como benfeitores da educação. Se errassem, se a viagem não desse certo, se os jovens saíssem do ensino médio muito mal preparados, tanto para o mercado de trabalho como também para a vida em sociedade, os reformadores provavelmente diriam que os educadores estariam pagando o preço de sua própria incompetência. E pensariam em novas viagens, novas reformas.

E, no meio de todas essas preocupações, destacavam-se as vozes dos alunos que pediam *“a amizade dos professores”*, que desejavam não ser para eles *“um simples número na lista de chamada”*, que desejavam que os professores estivessem *“do lado deles e não contra eles”*, que compreendessem suas dificuldades e *“não desistissem deles, acontecesse o que acontecesse”*. Em resumo, desejavam *“aulas melhores”*, *“professores mais amigos”*, *“professores mais competentes”*, *“aulas práticas em laboratórios”*, *“passeios educativos”*, *“respeito às suas realidades e dificuldades”*.

Como lidar com tudo isso, sendo professor? O que eles teriam a dizer sobre todas essas coisas? Foi aí que prometi a mim mesma que esse trabalho teria uma seqüência.

2. Março de 2004 - A seqüência

Conversas Sobre Ensino Médio, Reformas, Alunos e Professores: A Difícil Arte do Encontro. Por que escolhi este título? Porque, ao longo deste trabalho, fui percebendo a importância da conversação na vida dos educadores. Creio mesmo que a

tese inteira é uma conversação entre eles primeiramente e depois entre eles e a pesquisadora. Aos poucos, fui compreendendo que a conversação foi a forma que encontraram para transformar a **conversa em ação**.

Parte do que os alunos pediram em meu trabalho anterior parece estar embutida no que o Estado, oficialmente, deseja para a educação dos jovens, consubstanciada nos parâmetros curriculares, e vem sendo trabalhada com os professores, nos inúmeros cursos de “capacitação”, que têm sido oferecidos nas Oficinas Pedagógicas de todas as Diretorias de Ensino do estado de São Paulo.

O problema será saber que forma essas reformas vão assumindo no dia a dia, até que ponto os professores concordam com elas ou entendem que serão exequíveis, até que ponto, estarão capacitados, ou interessados, em mudar suas antigas formas de trabalhar a educação já tão cristalizadas. Como superam ou tentam superar, o problema de adaptar as inovações prescritas pelo Estado, às velhas práticas petrificadas de seriação e avaliação, que ainda permanecem na ordem do dia do ensino médio?

A escola onde ambiente este novo trabalho não é a mesma, porém não vi impecilho algum para prosseguir no que venho pesquisando, pois trata-se de outra escola de ensino médio, muito parecida com a da pesquisa anterior, em outra cidade também parecida. Parece-me que, no fim das contas, não estarei falando de **uma** escola e de **alguns professores** mas sim da Escola de Ensino Médio que se pode encontrar na rede pública do estado de São Paulo, com seus alunos e professores à bordo, empreendendo suas viagens com maior ou menor grau de assertividade.

Além disso, Heráclito nos ensina que “jamais te banharás duas vezes nas águas do mesmo rio, porque sempre novas águas cobrirão teu corpo”. Assim, o rio flui, a vida flui, as relações humanas fluem, dentro das escolas também! Embora, muitas vezes, nos pareça que não. O que me pergunto e perguntei aos professores que fizeram parte desta pesquisa é se haveria forma de influir positivamente nesse processo de fluência?

Então, neste trabalho, mudo a metáfora da viagem pelo mar tempestuoso para a viagem do esforço de subir e descer o rio. Tenho clareza de que trabalhar com a educação é querer descer o rio centenas de vezes e subir outras tantas vezes, armado de muita paciência porque as subidas e descidas não se esgotam jamais. Ou dizendo de outra forma, a escola é caleidoscópica porque dentro dela acontecem relações

cambiantes, que vão mudando constantemente, de turma para turma de alunos, de grupo para grupo de professores, diretores, funcionários.

Viver tais mudanças e trabalhar com elas, muitas vezes, assusta os professores e a pior forma de reagir a isso é pensar em trabalhar sempre igual, na tentativa de preservar um mínimo de estabilidade que lhes permita controlar a insegurança, driblar o medo de perder o controle, tornando **mais** difícil o que já é **bem difícil**, ou seja, seu relacionamento com os alunos.

Neste trabalho vamos falar de professores que, de forma oposta ao descrito acima, enfrentaram suas dificuldades e se organizaram para ir em frente, buscando novas maneiras de relacionarem entre si e com os alunos, de modo a produzir um trabalho pedagógico de melhor qualidade. Embora suas falas nos relatem dificuldades de todo tipo, resultantes de problemas na escola e fora dela, eles se propuseram um desafio e não arredaram pé, por todo o ano de 2004 e o de 2005, justamente o tempo que durou esta pesquisa.

São pessoas que, em um dado momento de sua vida profissional, premidas por dificuldades que se mostrarão ao longo deste trabalho, compreenderam a importância de seu papel social como educadores e partiram para uma jornada de conhecimento, não só do aluno mas de si mesmos.

Este trabalho, que agora apresento como uma tese de doutorado, representa a luta desses professores por uma escola de ensino médio melhor, uma luta contra a exclusão, uma busca de caminhos diferentes, que pudessem tornar possível uma aprendizagem mais significativa para seus alunos de periferia, rebeldes, aparentemente desinteressados do tipo de conhecimento e de escola que tinham para oferecer. Nessa luta, eles não se deixaram afetar pelo medo de descer e subir o rio, muitas vezes, e o que é mais importante, sempre buscando não fazer isso sozinhos, mas sim acompanhados de seus alunos.

Chamo a atenção para o fato que, observando e participando do cotidiano da escola, não se pode negar a existência e funcionamento de “tecnologias de poder” destinadas a produzir um determinado tipo de sujeito, o que convém ao sistema educacional de caráter neoliberal. Mas podemos constatar, também, que essas tecnologias, ao contrário do que muitos parecem pensar, não só assujeitam os indivíduos a regras e “verdades” pré-estabelecidas e socialmente fabricadas, mas produzem,

também, **resistências** que acabam conduzindo a outras formas de subjetivação, algumas promissoras.

Parece que, quanto mais a escola tenta “incluir-los”, padronizá-los, torná-los “dóceis” conforme convém ao sistema educacional vigente, mais professores e alunos, às vezes até de uma forma lamentável, para ambos, escapam ao domínio e dizem “não”. E lá, no cotidiano da escola, esse “não” pode assumir muitas formas, tanto positivas quanto negativas, tanto para uns como para os outros.

As observações nos mostram que as necessidades e demandas dos jovens alunos do ensino médio, de modo geral, quase não são atendidas, sendo esses tratados, de forma muitas vezes desastrosa. À medida que vamos observando como a escola lida com os mesmos, vai-se delineando à nossa frente o fato concreto de que, apesar de todas as tentativas de reformas educacionais, a instituição escolar continua a contribuir muito pouco para uma formação integral desses alunos. Para confirmar isso basta olhar, por exemplo, os resultados anuais das avaliações externas, tais como o SARESP² e o ENEM³

Pelos citados resultados, fica claro que, a grande maioria de nossos alunos sai do ensino médio muito pouco preparada para a cidadania e para o mercado de trabalho. Escrevem mal, lêem pior ainda, não interpretam nem textos simples, quanto mais os complexos, mal sabem fazer cálculos aritméticos. No entanto, saem da escola com um diploma, por mais vazio de sentido que este possa ser se não vier acompanhado do respectivo conhecimento.

Muitos trabalhos de pesquisa têm-nos mostrado que, independentemente das reformas que vão e vêm, ao sabor das políticas e dos políticos do momento, e do suposto esforço dos professores que trabalham com esses alunos, a escola continua implementando um processo formativo deficiente, unicamente voltado para o acatamento incondicional de leis e regras sociais, comportamentos e valores hegemônicos que objetivam sujeitá-los a uma ordem dominante, tanto econômica quanto social e sem oferecer, em troca, uma boa formação que lhes possibilite encontrar um trabalho, ser aprovados em um concurso público ou ingressar em uma faculdade pública de boa qualidade.

² SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

³ ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

Por meio de avaliações internas e externas, o Estado verifica que os jovens estão saindo do ensino médio com conhecimentos “insuficientes”. Insuficientes para o quê? Para exercerem a cidadania, segundo o conceito neoliberal do que venha a ser isso, ou seja, para tornarem-se as pessoas e os trabalhadores que o sistema capitalista do século XXI requer. Argumentam que, mesmo depois da democratização da escola, da garantia de vagas para todos (ou quase!), os alunos ainda estão saindo da escola média sem as “habilidades e competências” necessárias para se integrarem no mercado de trabalho e viverem como “cidadãos partícipes” da sociedade do novo século.

O que faz o Estado em face desses resultados? Primeiro culpa os professores pelos maus resultados, desconsiderando todas as outras variáveis intervenientes, muitas delas da responsabilidade dele, nesse processo de sucateamento da escola pública. Depois, para que os eleitores não venham a dizer que os governantes não fizeram nada, inventam reformas copiadas de modelos estrangeiros, criam parâmetros curriculares nacionais a serem seguidos pelos educadores e, mais recentemente, criam projetos destinados a “capacitação” em serviço, a serem cursados à distância, pelos professores, no que chamam de projeto de formação continuada.

Assim, para “corrigir as distorções” o estado de São Paulo iniciou em 2004, uma reforma que se apresenta como conceitual, curricular e metodológica no ensino médio objetivando colocar em andamento, além de outros projetos, um sistema de “capacitação em serviço” ao qual chamaram de **Ensino Médio Em Rede**, cujas proposições serão relatadas no corpo deste trabalho. O início desta pesquisa coincidiu com a implantação do projeto na rede pública de ensino médio, no ano de 2004, sendo que, em 2006, ele ainda se encontra em andamento. Interrompido no segundo semestre de 2005, foi retomado no primeiro semestre de 2006.

Todavia, apesar dos textos de apoio e dos esforços dos formadores, especialistas em educação com formação adequada para atuar em cursos a distância e encarregados das videoconferências e dos mediadores (supervisores, professores-coordenadores e assistentes técnicos pedagógicos), não se sabe exatamente como o espírito da reforma está chegando até os professores que estão lá, nas escolas, recebendo em seus curtos horários de trabalho pedagógico coletivo, as informações pela via indireta de seus professores-coordenadores. É dessa forma que o programa funciona.

Lá estão os professores, desnorteados em meio aos milhares de adolescentes, todos sujeitos às “*chuvas e trovoadas*” (como eles fazem questão de definir) que vêm do poder mais alto, às voltas com os outros micro-poderes que agem e reagem na escola, entrechocam-se e interpenetram-se, sujeitos, ainda, aos numerosos projetos que vêm encomendados pelos vários órgãos da Secretaria da Educação, aos maus resultados das avaliações internas e externas .

Alunos boicotam “*aulas chatas*” numa indisciplina feroz. Os professores se defendem como podem com as armas das notas baixas, das provas-surpresa, das ameaças de retenção, por mais condenável que o uso de tais armas possa ser. Os diretores, ajudados pelos vice-diretores, professores-coordenadores e funcionários, fazem pressão sobre alunos e professores para que um mínimo de “produtividade” seja mantido pois, do contrário, terão que se haver com a Supervisão da Diretoria de Ensino.

Entendemos isso como **forças**, presentes na escola, ativas e reativas, capazes de criar coisas novas, se as condições forem dadas, ou conquistadas.

Todavia, se as nossas escolas de ensino médio, sem dúvida propedêuticas e excludentes desde a sua criação, vêm assim há tanto tempo, é de se perguntar o que acontece que, apesar da “democratização” e das várias reformas que já foram propostas e impostas (em média, uma a cada dez anos) para garantir a “inclusão” nada parece ter mudado para melhor?

Qual seria o elemento, ou o fator disparador de mudança que não ficasse, como sempre ficou, na superfície? Não seria o “jeito de olhar” dos professores para si mesmos, para os alunos, para a relação escola-conhecimento, para a função social da escola e dos educadores? Isso, obviamente, acompanhado de melhores condições de carreira e de trabalho que, sem dúvida, são para lá de necessárias.

A reforma preconizada pelo Ensino Médio em Rede parece ir nessa direção. Vinda do poder constituído, vista à luz do referencial teórico foucaultiano adotado, ela está distante de ser neutra, porque configura-se como práticas, técnicas e estratégias que se combinam para que os sujeitos pedagógicos, alunos e professores, sejam constituídos e constituam-se, como nos diz PARAISO (2002, p.186) em “sujeitos solidários, esclarecidos, participativos, empreendedores e amorosos.” Ou seja, “tais operações visam fazer com que os sujeitos pedagógicos se autogovernem e auxiliem no governo dos outros .”(Id. Ibid. p. 01) .

Todavia, entendo que existe nessa idéia de reforma uma possível contribuição social e educacional que poderia ser considerada importante, no ponto em que argumenta com os professores que é necessário mudar o jeito de olhar para os jovens, deixando de ver neles apenas receptáculos de conhecimentos, esparsos e compartimentados, aos quais os alunos, ao que nos parece, mal conseguem atribuir sentido.

A idéia implícita e explícita em todos os materiais didáticos destinados às tais “capacitações” é incentivar os professores a investir mais nos jovens alunos, enxergando-os como capazes de ação protagonista em sua própria formação. A ordem é incentivar esse protagonismo juvenil nas mais diferentes atividades, cuidando para que sejam “sabiamente” amparados nesse processo. Em princípio, entendo que a valorização desse protagonismo juvenil, sem levar em conta as razões últimas da fala oficial, pode fazer sentido e ajudar no relacionamento dos jovens com os professores e a escola.

Porém, o grande problema parece estar nesse “sabiamente amparados”. E a razão básica disso é que o professor pode ter sido formado em outros moldes, preparado, se tanto, para dominar conteúdos e, acima de tudo, muito mais para falar e se impor do que para ouvir. Frequentemente, um mero transmissor de conhecimentos, enfim, mais uma coisa falante do que uma pessoa, se analisarmos bem. Tais professores sonham com alunos ideais, comportados e interessados, que assimilam os tais conhecimentos “transmitidos”, fazem prova no final do mês, tirando boas notas, de preferência.

Qualquer coisa, fora disso, aparentemente desestrutura e causa sofrimento para os dois lados da relação pedagógica porque parece liquidar com qualquer possibilidade de se entenderem. Aí, o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Dessa forma, o jovem não é excluído da escola, sai dela carregando o seu diploma e acaba excluído na primeira esquina da vida.

Sem dúvida, fica difícil para esse tipo de professor ver-se no papel de “sábio amparador” de um protagonismo juvenil com o qual ele ainda não sabe lidar. Não sabe mas está sendo pressionado a aprender. Daí se entende a angústia e as dificuldades que muitos deles relatam.

3. A que venho

A relevância deste trabalho, está justamente em tentar cartografar esse processo de mudança que vem sendo desencadeado de cima para baixo, como sempre, mas que, desta vez, está sendo melhor acolhido por grande parte dos professores que participaram desta pesquisa, até mesmo por aqueles que eram conhecidos pelo desinteresse em aderir a projetos novos.

Em meio às dificuldades que nos relatam suas falas, eles nos dizem que se esforçam por implementar as sugestões de trabalho do projeto, simplesmente porque já chegaram à conclusão de que atingiram “o fundo do poço” e que, do jeito que está, o ensino médio não pode continuar. Dessa forma, dizem eles, “*tudo que vier é lucro*”.

Antes de prosseguir falando do objetivo específico deste meu trabalho e qual será minha questão de pesquisa, quero deixar claro que, embora tenha adotado o pensamento foucaultiano como uma perspectiva, um jeito de olhar uma determinada realidade, de um determinado ângulo, para proceder às minhas análises, não pretendo discutir em profundidade a Teoria do Poder. Tampouco desejo destacar detalhes da história do Ensino Médio no Brasil.

Também não é minha intenção estudar profundamente o projeto de “capacitação a distância” e em serviço chamado de Ensino Médio em Rede. Deixo claro que aqui ele foi apenas o pano de fundo no palco onde se desenvolvem as ações dos professores.

Acredito poder dizer que meu objetivo mais específico tenha sido “cartografar” uma certa paisagem social vivenciada em uma determinada escola de ensino médio, muito semelhante a centenas de outras, em cidades do interior do estado, atendendo a jovens alunos oriundos de bairros periféricos e pobres.

Faço isso em um certo momento histórico do ensino médio, onde o que se tem já não serve aos interesses do sistema econômico e nem dos jovens. Escola e educadores, lutando para se equilibrar, a duras penas, vivendo a transição para um devir que como diz o próprio nome “ainda não é”, ainda não aconteceu, supostamente em fase de gestação.

Entendido este, como um importante momento de transição, que merece ser analisado pela ótica dos professores envolvidos na reforma educacional, que mal e mal se delinea, parecendo não ter ainda uma forma bem definida. Justamente aqueles

trabalhadores da educação que nunca são consultados pelos inventores de reformas, mas que são sempre os incumbidos, pelo Estado, de fazê-la “funcionar”.

Em face de tudo isso, imaginei produzir uma cartografia da escola média, pela ótica dos professores, trabalhando nos moldes metodológicos desse trecho abaixo:

“A cartografia, diferentemente do mapa – representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo, que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psico-sociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo, que o desmanchamento de certos mundos-sua perda de sentido- e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes se tornam obsoletos” (ROLNIK 1989, p 31).

Como cartografar? Como fazer para atingir o objetivo proposto, sem cair no mapa estático? ROLNIK (1989) afirma que na tentativa de “cartografar” é preciso mergulhar nos acontecimentos, nas intensidades de seu tempo, ficando sempre atento às linguagens que encontra, destacando as que parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fizerem necessárias. Isso certamente implicava em ouvir e **escutar**, olhar e **ver**, observar, aproximar-se.

Dessa forma, entendi que seria preciso compreender melhor esses professores, o que pensam, o que falam, como se posicionam diante da reforma, onde desejam chegar, do que riem, do que gostam, o que fazem, o que lêem, o que sonham enquanto pessoas e educadores? Como transitam pela educação, apesar das dificuldades que relatam em seus depoimentos, acrescidas dos salários indignos, das longas jornadas de trabalho, freqüentemente cumpridas em duas ou até mais escolas, correndo contra o relógio, em meio a ordens e contra-ordens, encontros e desencontros?

Constituir-se (ou ser constituído!), enquanto professor (a), dá-se junto ou paralelamente ao constituir-se pessoa, homem, mulher, cidadão? Em que medida um (a) professor (a) se constitui ou é constituído?

Assim, a idéia geral foi, por meio de suas falas, registrar, compreender e analisar os embates, as linhas de afastamento e as linhas de confluência que se estabelecem entre o discurso oficial dos reformadores e o discurso dos supostos implementadores das reformas propostas (ou impostas?)

A reforma vem endereçada aos professores, posta, imposta, pelo sistema educacional tanto o federal quanto o estadual. Interessante notar, que a maioria dos professores, com quem trabalhamos neste estudo, desta vez, parece não se colocar contra ela. Apenas, como são profissionais singulares no meio de uma realidade plural, eles reagem de maneira singular ou plural, conforme a circunstância e a ocasião. Assim, o que é posto e imposto, ao chegar nesses profissionais é disposto, contraposto, redistribuído, interpretado e reinterpretado, discutido e rediscutido, segundo a singularidade, as experiências e a formação de cada um.

ABRAMOWICZ (2000, p.110) escreveu: *“Nietzsche diferenciava os fortes dos fracos, não pelo poder de que dispunham, seja em bens, em prestígios, em cargos, mas pela capacidade de se reinventarem. Será que somos capazes de nos reinventar?”*

Defendo a tese de que somos, sim, capazes de nos reinventar e conto com a ajuda do pensamento de Michel Foucault para mostrar e analisar as experiências vivenciadas pelos professores que fizeram parte deste trabalho e para mostrar que isso pode ser possível.

Em meio aos questionamentos e à movimentação interna que uma reforma educacional pode desencadear nas escolas, os professores estão interpretando e reinterpretando, discutindo e rediscutindo, construindo, desconstruindo e reconstruindo os conhecimentos sobre o que entendem ser a melhor forma de cumprir o que julgam ser o seu papel social. Ao fazer isso, eles estão, também, olhando para si mesmos e para os “outros” sejam eles colegas, alunos ou reformadores. E, enquanto olham para os outros, estão fazendo o exercício do reconhecimento, o respeito à alteridade, ganhando confiança para alçar novos vôos, juntamente com seus alunos.

E, enquanto fazem isso, entendemos que, de certa forma, eles estão se reinventando, ao mesmo tempo em que, a bem de sua própria sobrevivência nas salas de aula, precisam reinventar suas formas de interagir com os alunos. E nós, enquanto pesquisadores, ao nos colocarmos entre eles na busca de compreender esse processo, quem sabe vamos nos reinventando também?

Pensando dessa maneira e, buscando contribuir de alguma forma com esse processo de reinvenção, tal como já feito na dissertação de mestrado, proponho a idéia foucaultiana sobre a Amizade que, como uma ferramenta, aplicada no campo educativo, poderia dar origem a uma nova ética de convivência entre professores e alunos, uma

forma de interação que, segundo o pensamento foucaultiano, seria capaz de reduzir as inevitáveis relações de poder a uma mínima quantidade de domínio, um tipo de contrato pedagógico, que tornaria possível resgatar a escola como espaço público onde, apesar do peso das relações de poder, poderia-se reinventar a forma de ensinar e aprender.

CAPÍTULO I

O POR QUÊ, O ONDE/ QUANDO E O COMO?

O por quê: Concordamos que ouvir as falas dos professores é compreender que elas “constituem táticas de sobrevivência e exemplos a serem seguidos, mesmo que seja às avessas”(ABRAMOWICZ, 2000, p.110). Nessas falas, podemos vislumbrar muitas das dores e das raras alegrias que permeiam a vida cotidiana do professor. Vislumbramos também suas dificuldades, suas idéias, suas opiniões nunca ouvidas pelos reformadores do ensino. Por meio dessas falas entendemos que:

(...) A questão é que cada fala ou prática social arrasta fragmentos do real do qual faz parte o complexo histórico e social do qual o indivíduo é a ponta do novelo, mas ponta necessariamente singular e não mero exemplo universal, pois cada vida singular inflete a seu modo esse complexo que ela contrai.(...) a dor produz ramificações na alegria, na força, na subjetividade. A dor é ferramenta de luta e de produção de outras coisas. Não adianta nos basearmos em um modelo de estabilidade, harmonia e assepsia para lamentar essas dores, mas ver como elas foram produzindo outras possibilidades de vida, afugentando determinadas ordens, linhas, entraves, de certa forma empurrando o sistema um pouco para lá”(ABRAMOWICZ, 2000, p. 110).

Entendemos que essas falas, ouvidas e registradas, durante conversas com finalidades específicas, como também ouvidas em reuniões das quais participei apenas como ouvinte, ou no cotidiano da escola, realmente espelham práticas, mostram um modo de subjetivação,

“uma maneira de mapear a própria vida, seus impasses, extraindo dela linhas de resistência, de escape, de invenção e, portanto, situando e produzindo a si mesmos ao longo dessas linhas (...) A maneira como remanejamos ou reconstruimos um si ou como se transfiguramos, mesmo que seja de um modo inconcluso, “à espera de” (ABRAMOWICZ , 2000, p. 109).

O onde e o quando: Meu ponto de partida foi uma escola de ensino médio, de grande porte, abrigando em 2005, 1367 alunos, oriundos das classes menos favorecidas, vivendo em uma cidade de tamanho médio do interior do estado de São

Paulo, aparentemente muito desinteressados do estudo, apresentando péssimos resultados na avaliação externa conhecida como SARESP.

No momento em que este trabalho começou, os professores da casa, estavam começando a participar de um projeto de “capacitação em serviço”, que já mencionei, chamado Ensino Médio em Rede. Nessa ocasião, os professores foram reunidos na escola, pela diretora e informados de que, a julgar pelos dados numéricos disponibilizados pelo SARESP, a EE⁴ era a **pior escola da cidade**.

Considereei que este seria um momento interessante de começar minha pesquisa e, por meio do acompanhamento do que viria pela frente, naquela escola, junto aos professores, imaginei poder cartografar o que está acontecendo na escola de ensino médio, pela ótica de seus docentes.

Sendo a supervisora da escola, mantive-me bem próxima de seu cotidiano e, como observadora, assisti a muitas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), presenciei muitas discussões na hora dos intervalos, muitas trocas de idéias, muitas marchas e contra-marchas, num rumo ou noutro das decisões que precisaram tomar, diante de vários acontecimentos que relatarei em outros momentos do presente trabalho.

O como: Antes de iniciar as anotações das falas, com a autorização da diretora, tive uma reunião com os professores e expliquei que pretendia fazer uma pesquisa na escola, de forma a tentar mapear e cartografar o que estava acontecendo no ensino médio pela ótica dos professores. Falei-lhes sobre meu trabalho de Mestrado, quando então ouvi as vozes dos alunos e percebi que alguns dos professores presentes ficaram muito interessados.

Convidei, a quem quisesse participar, para que preenchessem um formulário onde se apresentariam e responderiam umas poucas questões tais como:

- 1- Quem é você?
- 2- Por que escolheu ser professor?
- 3- Fale um pouco sobre você e seu trabalho
- 4- Se pudesse voltar no tempo, seria professor (a) novamente?
- 5- Gostaria de participar deste trabalho de pesquisa?

⁴ Nome fictício, a pedido da direção da escola.

Nesse dia todos os presentes na reunião, quarenta professores (cerca de 50% dos professores da casa), responderam ao formulário, mas nem todos, mostraram-se interessados em participar do trabalho.

Expliquei que minha posição ali seria apenas de observadora, pois haveria uma pesquisa em andamento e ficaria muito grata se colaborassem. A idéia de que seriam ouvidos e que suas falas “*não cairiam no vazio de sempre*”⁵ mas seriam consideradas e analisadas, discutidas em uma tese de doutorado, pareceu agradar a vários deles.

Minha grande preocupação era no sentido de não conseguir manter-me ao largo das providências e decisões que foram tomadas por eles, justamente por ser a supervisora da escola. No entanto e felizmente, eles compreenderam minhas razões e minha não interferência nas falas e atitudes que tomaram, dali para a frente, não se constituiu em obstáculo.

Todavia, houve momentos, principalmente na parte que chamei de **Crise Aguda**, em que os professores chamaram-me para trocar idéias deixando claro que, naquele momento específico, queriam a opinião da supervisora. Nesses momentos, que felizmente não foram muitos, procurei ter o cuidado de usar um máximo de imparcialidade, de modo a não fazer prevalecer posições que fossem apenas minhas. Atrevo-me a considerar que consegui.

Foram momentos difíceis, esses, pois muitas vezes, o que a supervisora **devia** dizer, em função de sua qualidade de representante do sistema educacional na escola, ia contra o que a pesquisadora **queria** dizer. Talvez devesse ter pedido para ser substituída por outro supervisor, mas não o fiz. Pela única razão de acreditar que a presença de alguém diferente na escola poderia desestruturar o andamento de um processo que estava em curso, ou seja, um processo no qual os professores e alunos estavam finalmente se juntando para defender os interesses de ambos.

Nessas oportunidades, tudo que fiz foi deixar claro que em tal ou qual situação, a Diretoria tomaria tais e tais posições e que, ao meu ver, deveriam continuar resolvendo as coisas coletivamente como já vinham fazendo, dentro de princípios de democracia participativa onde todos assumem as decisões tomadas. Resta dizer que, na qualidade de observadora, chamaram-me para muitas reuniões e, em vários momentos,

⁵ Essa fala é dos professores.

alguns deles pediram para serem ouvidos em particular, solicitando que sua fala fosse registrada na íntegra, no que foram atendidos.

Para organizar melhor o trabalho, fiz uso de um diário manuscrito aonde ia anotando as situações e as falas dos professores da maneira mais fiel possível. O cenário variava. Ora era a sala de reuniões do HTPC (Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo) onde cabia ao professor coordenador fazer a mediação da reunião, ora era a sala dos professores, nos intervalos das aulas, ora caminhando pelo pátio em alguma “janela”⁶ que o professor tinha entre as aulas do período.

Falávamos do Projeto Ensino Médio em Rede, das coisas que estavam aprendendo com ele, do que achavam que fazia sentido, do que não consideravam factível por causa de dificuldades no interior da escola e mais precisamente da sala de aula. Falavam com tranquilidade de como se sentiam em relação ao discurso oficial de reforma do ensino médio, como encaravam os cursos de “capacitação em serviço”. Falavam no que faziam para adequar-se (ou não!) à reforma conceitual, metodológica e curricular que vem sendo proposta para o ensino médio.

Poucas vezes senti hesitação por parte dos professores quanto à anotação das falas. Quando terminava os apontamentos, pedia para que o autor das mesmas lesse e verificasse se era aquilo mesmo que ele havia dito. Faziam correções, se achavam algo que não lhes parecia de acordo com o que tinham intencionado dizer, e nunca se recusaram a uma conversa mais longa sobre qualquer assunto que fosse considerado mais relevante, em dado momento.

A única restrição que se tornou clara, desde o início, foi em relação ao uso do gravador. Pediram que anotasse suas falas, mas que não usasse o gravador, alegando que sentiam-se incomodados e achavam difícil manter a naturalidade. Vários deles afirmaram, também, que se sentiriam mais à vontade se os nomes fossem trocados. Não vi razão para discordar.

Relato aqui que também registrei algumas manobras evasivas de alguns professores que, desde o início, não se mostraram interessados em participar da pesquisa, evitando falar nas reuniões coletivas, evitando falar comigo ou até escrevendo algumas coisas que, no fundo, não diziam nada de conclusivo, ou quem sabe, até diziam, sem que eles mesmos se dessem conta disso. Cito aqui um exemplo, que julguei

⁶ Janela é o espaço de tempo que, pelo horário do professor, fica vazio entre uma aula e outra.

mais significativo, de uma professora que respondeu às perguntas iniciais da seguinte maneira:

- O que fez você desejar ser professora?
- *Gosto de desafios.*

- Como é ser professor de ensino médio, nos dias de hoje?
- *Um desafio bem desafiante.*

- O que você sabe sobre a reforma do Ensino Médio?
- *Sei que aí vêm mais desafios.*

- Como você lida com esses desafios?
- *Vou me virando como posso.*

- Gostaria de falar um pouco mais sobre esses desafios?
- *Não.*

Levando-se em consideração que o enfoque metodológico considera que a teoria vai se construindo paralelamente ao processo de pesquisa, julguei mais adequado não estabelecer **a priori** as categorias de análise. Assim, elas foram construindo-se ao longo do processo, ao sabor dos acontecimentos mais marcantes, que mobilizaram mais os professores, que os fizeram refletir, planejar estratégias para defender o que entendiam ser do seu interesse e o dos alunos também.

As questões que julguei mais importante destacar emergiram das próprias falas. Isso tornou possível compreender como os envolvidos, naquela dada realidade, percebiam-na enquanto tal e como percebiam a si mesmos no bojo dela. Esse tipo de trabalho trouxe a vantagem de tornar visíveis linhas de conduta e aspectos que não são apenas individuais, mas históricos, sociais e culturais, ou seja, são também características representativas de uma coletividade.

Dessa forma, observei, questionei e anotei as falas dos onze professores que decidiram participar da pesquisa e que mais à frente se apresentarão, por um período que foi de março de 2004 a abril de 2005. Nesse período a escola passou por alguns revezes e meu trabalho era justamente compreender o que acontecia. Para facilitar o entendimento, dividi esse tempo que passei com os professores em três períodos distintos, em ordem cronológica, que chamei de: **A crise crônica, Enfrentando a Crise e Crise Aguda: outras formas de enfrentamento.**

Utilizei o recurso da descrição das pessoas, dos ambientes e de situações o mais fielmente possível. Em relação às falas, em função do recorte necessário para compor meu trabalho, optei por encaixar as mais significativas, separando-as em algumas categorias de acordo com o contexto em que foram pronunciadas, selecionando para analisar os discursos que não tivessem um caráter repetitivo.

Tendo clareza de que haveria outras maneiras de ler e analisar os discursos, escolhi a análise foucaultiana porque entendi que seria capaz de evidenciar aspectos que talvez as outras possíveis análises não o conseguissem. Quanto à análise do discurso, fiz de forma a tomar cada um deles como um “acontecimento”, como recomenda Foucault, de quem “emprestei” as ferramentas de análise como explicarei melhor no capítulo dedicado à teoria.

Quando defini o referencial teórico foucaultiano que adotaria, sabia de antemão que o discurso e as práticas discursivas que o colocam em movimento, nesse referencial, precisariam ser analisadas não como verdades incontestáveis ou mesmo bom senso. Cada discurso traduz mais do que a simples construção gramatical o permite. Dessa forma, a linguagem é vista como tendo um caráter atributivo, pois em vez de vê-la como um instrumento que liga nosso pensamento à coisa pensada, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo enfim.

Importante atentarmos para o fato de que, para esse autor, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT 1996, p. 10).

Então, dado que cada um de nós nasce em um mundo que já é de linguagem, onde os discursos já estão circulando há muito tempo, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Os que foram proferidos pelos professores foram vistos no contexto de relações de poder, específicas e historicamente constituídas dentro da Instituição Escola, relações que afetam a todos os que trabalham e estudam nela, instituindo um jogo de forças que agem e reagem entre si.

No caso, por exemplo, do discurso pedagógico:

“não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou

individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso do interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (FOUCAULT 1999 a , p. 306).

Entende-se que, justamente por serem contingentes e também subjetivos, é que os discursos nunca podem ser colocados por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação. Isso quer dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e falar sobre ele.

Especificamente no nosso caso a Pedagogia deve ser “compreendida como uma prática discursiva que se constitui e se alimenta de outras práticas que se localizam em outros campos discursivos”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 113)

Ao jogo de relações num discurso Foucault chamou de *arquivo* e afirmou em seguida que o arquivo é o conjunto de discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que se lhes atribui. Um discurso não é, pois, qualquer discurso, mas sim um conjunto que condiciona o que conta como conhecimento num período particular.

LARROSA (1994, p. 37) nos diz que Foucault, em várias declarações, afirmou que não desejou criar “um método foucaultiano” mas que gostaria que suas contribuições pudessem ser usadas como ferramentas, uma tática de aproximação do objeto estudado, tomando método num sentido mais livre do que o pensamento moderno, especialmente o cartesiano, lhe deu.

Agora, se aceitarmos “método” como sendo uma certa forma de descrição, então, segundo VEIGA-NETO, (2004, p. 20) “poderemos dizer que a arqueologia e genealogia são mesmo métodos que Foucault tomou emprestado de Nietzsche para desenvolver suas análises históricas”. Dessa forma, Veiga-Neto sugere que se tome o sentido de método bem mais próximo do sentido que lhe dava a escolástica medieval, algo assim como um conjunto de procedimentos de investigação e análise “quase prazerosos”, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos.

Sem isso, não seria possível a pretendida cartografia da “paisagem em movimento”. Quando muito seria possível fazer um mapa, estático, que poderia produzir

a compreensão de um dado momento, cristalizado no tempo, como uma foto, talvez. E, seguramente, não foi essa minha intenção.

Seja lá como for, entende-se que o autor em questão tem razão ao sugerir que se compreenda que o método, em Foucault, tem o sentido de “determinadas formas de análise muito específicas, algo que funciona sempre como uma vigilância epistemológica que tem, no fundo, uma teorização subjacente”. (VEIGA-NETO, 2004, p.20)

No referencial adotado tomou-se a “verdade” tal como Foucault a apresenta em **Microfísica do Poder**, como sendo um conceito ligado a sistemas de poder que a produzem e reproduzem, ou seja, concorda-se que “se a verdade existe em uma relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então, todos os discursos podem ser vistos como funcionando como regimes de verdade” (FOUCAULT, 1985 p. 133)

Neste caso, em que trabalhei com as das falas dos professores, tomei os enunciados pela sua exterioridade ou, melhor dizendo, o mais importante foi estabelecer as relações possíveis entre os enunciados e o que eles descrevem para, a partir daí, compreender a que poder (ou poderes) atendem tais enunciados, desvelando quais poderes os enunciados ativam e colocam em circulação.

Assim, o que mais interessou foi “tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca, de modo a conseguir cartografar o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida” (VEIGA-NETO, 2004, p. 57).

Esclarecendo melhor, dado que na postura pós-estruturalista que aqui se adotou, isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada, não pode haver “uma leitura profunda da realidade com o fim de desvelar a essência de seu significado, porque a realidade está na superfície” (GIROUX, 1993, p. 49).

Isso nos faz lembrar as palavras de Paul Valery: “o mais profundo é a pele”.

CAPÍTULO 2

EM BUSCA DA TEORIA

Embora tenha consciência de não ser uma profunda conhecedora da obra de Michel Foucault e saiba das dificuldades que existem em fazer uma aproximação e uma relação entre o filósofo e a educação, arrisco-me a recorrer ao que ele escreveu sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas. Então, proponho-me a não perder de vista uma teorização ou, pelo menos uma visão de mundo, a partir da qual possa pesquisar uma instituição tal como a escola.

Devo dizer que não penso que Foucault tem a chave que abre a “porta da verdade”, que tenha a solução para os problemas que atingem a educação, nem mesmo me arriscaria a afirmar que ele chegou, mais próximo do que qualquer outro autor, de uma suposta verdade, já que ele mesmo, em função do que pensava sobre a verdade, detestaria ser visto dessa maneira.

Digamos então que, neste estudo, tentarei responder a algumas das grandes indagações que os professores fazem, conscientemente e até inconscientemente, sobre a famosa questão proposta por Nietzsche e trabalhada por Foucault e que vem a ser: o que nós e os outros estamos fazendo de nós mesmos? E, enquanto professores, como e onde buscar o sentido do que fazemos, de modo a nos reinventarmos e inventarmos uma existência diferente para nós e nossos alunos?

Se levarmos a sério a afirmação de que existir é uma forma de transgredir e que a palavra transgressão, aqui para nós, deverá ser vista como a possibilidade de ultrapassar os limites que o mundo social impõe a todos nós e a si mesmo, deveremos também entender, daqui para a frente, que será necessário olhar com muita atenção para as relações entre o poder e o saber que permeiam a sociedade e, especificamente, a educação.

VEIGA-NETO (2004, p.8) argumenta que foi Foucault quem melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos para fabricar a modernidade e o assim chamado “sujeito moderno”. Dessa forma, será de uma ótica pós-estruturalista e mais especificamente, embasada em Foucault, que

compreenderemos a escola como um dispositivo capaz de articular os poderes que nela circulam, com os saberes que nela se ensinam.

Tenho consciência de que, para entender essa escola e a extensa gama de relações que acontecem dentro dela, no cotidiano, entre saberes e poderes entrecrocantes, se quiser adotar uma perspectiva foucaultiana em minha pesquisa, não deverei partir de conceitos fixos e nem deverei me preocupar em chegar a conceitos finais “estáveis e seguros” simplesmente porque na perspectiva escolhida, isso não faz nenhum sentido.

“Foucault não é um salvacionista, na medida em que, para ele, não existe o caminho nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente. Isso não significa que não se chegue a muitos lugares; o problema é que tais lugares não estão lá - num outro espaço ou num outro tempo (futuro)- para serem alcançados ou a nos esperar” (VEIGA-NETO, 2004, p. 18).

O que podemos ter como certo é que Foucault, ao trabalhar de forma arqueológica, nos seus primeiros estudos, e genealógica, nos estudos finais, produziu pesquisas históricas bastante detalhadas sobre o processo de engendramento da sociedade atual e do sujeitos que nela vivem. A partir desses estudos ele foi construindo variadas ferramentas analíticas que poderemos usar em nossas práticas sociais e educacionais.

Importante lembrar a inadequação de falarmos de uma “teoria foucaultiana” se ficarmos presos à idéia de que teoria é um conjunto de proposições com encadeamento lógico, que desejam ser abrangentes e capazes de unificar certas visões de mundo e, mais que isso, desejam estabelecer maneiras de operar no mundo e de, conseqüentemente modificá-lo.

Inegavelmente, Foucault identifica-se com o pensamento pós-estruturalista, que há muito tempo deixou de lado as tentativas de totalização, até porque a própria noção de totalidade foi abandonada pelos pensadores pós-estruturalistas. Sendo assim, julgo que será mais apropriado falarmos em “teorizações foucaultianas”, em lugar de teoria foucaultiana.

Outro ponto importante que, segundo entendemos, deve ser bem ponderado, é que no pensamento desse autor não existe lugar para as metanarrativas, para velhas

expressões como “natureza humana”, “história da humanidade”, nem para certas palavras como “sempre” e “todos”. Podemos notar que, nas raras vezes em que essas expressões e palavras aparecem, elas apenas referem-se a períodos históricos específicos e espaços geográficos bem delimitados.

Em função dessas peculiaridades, ressaltamos a importância de refletir se as ferramentas da Arqueologia, da Genealogia e das chamadas “tecnologias do eu”, que Foucault parece ter emprestado de Nietzsche e levado mais além em suas pesquisas, são mesmo adequadas para o nosso propósito.

Entendo que sim, embora não perca de vista o que já disse logo no início deste capítulo: não sou uma conhecedora de Foucault tão profunda quanto gostaria de ser, embora neste trabalho tenha caminhado bastante no desejo e no sentido de algum dia, vir a sê-lo. A vantagem é que, tendo isso em mente, tento evitar possíveis “escorregões”. Em todo caso, será bom lembrar que, tornar-me mais cautelosa, não é garantia de não cometer equívocos.

Então, voltando ao nosso “aqui e agora”, mais exatamente à escola onde desenvolvi minha pesquisa, às observações que fui fazendo, aos discursos que fui ouvindo nos altos e baixos do cotidiano, vem-me à memória algumas palavras ditas pelo próprio Foucault:

“Meu papel-mas esse é um termo muito pomposo- é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAULT, 1994 a, p.778).

Entendemos que aí, o autor não está se referindo a nenhuma liberdade abstrata, só alcançável por meio de alguma revolução. Ele está falando de uma liberdade mais concreta, mais cotidiana e alcançável nas “pequenas revoltas do dia a dia”, quando nada nos impede de pensar e criticar o mundo.

Nessa linha de raciocínio, provavelmente será mais correto entendermos o pensamento foucaultiano como uma **perspectiva**, um jeito de olhar, sob determinado ângulo, uma determinada realidade.

“Arqueológica- e não transcendental- no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento

ou de qualquer ação moral possível; mas de tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos, como os acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá, da forma do que somos, o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2000, p. 348).

Assim pensada essa crítica da crítica, que não parece ter nada de transcendental, está sempre pronta a voltar-se para si mesma, inquirindo sobre as condições de possibilidade de sua existência, questionando sua própria racionalidade. E, graças a essa peculiaridade, é que esse tipo de crítica foucaultiana tem a possibilidade de revisar-se, via desconstrução e reconstrução. Palavras que, para mim, sugerem muitas possibilidades.

Como muito bem coloca SIMMONS (1995, p.23), “ao invés de tomar a forma de uma explicação de, por que motivos, devemos recusar os limites do nosso presente, essa crítica é uma análise dos nossos próprios limites”.

Ao chamá-la também de hipercrítica, VEIGA-NETO (2004, p. 29) nos diz que ela “está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós”.

Dessa forma, temos claro que esse tipo de crítica se dá no mundo concreto, das práticas discursivas e não discursivas, que essa crítica irá buscar essas mesmas práticas para analisar as transformações que elas sofrem, cabendo dizer que essa crítica tem sempre presente que não há resposta definida e definitiva para nenhuma questão.

Quando se pesquisa educação, parece-me que é muito importante não perdermos de vista o que está dito acima, visto que se trata de uma paisagem social caleidoscópica, que muda constantemente de ano para ano, de escola para escola, de um quadro funcional para outro. O importante será buscar o que está acontecendo em um dado momento, em tal ou qual circunstância que esteja nos interessando na ocasião. Daí a importância de se tratar os discursos como “acontecimentos” que só fazem sentido em dado momento e em dado lugar.

Resta dizer que, observada à luz da crítica foucaultiana, nossa observação analítica não vem para acusar ou mesmo lastimar a realidade do trabalho educacional

que se faz na escola em questão, até porque isso significaria pressupor, já de antemão, uma “verdade”, em relação à qual a análise se daria.

Como nos lembra VEIGA-NETO (2004, p.31) “se quisermos um mundo melhor, teremos que inventá-lo, já sabendo que, conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito”.

Mas, como nos mostram alguns dos professores ouvidos, não podemos permitir que isso nos desencoraje, mas sim nos impulse, na abertura de novos caminhos. Ou fazemos isso ou teremos que abrir mão da possibilidade de atribuir um outro sentido ao nosso fazer pedagógico, cada vez mais sem sentido, totalmente obsoleto, para os alunos e para nós mesmos.

Ficou claro que para compreendermos o que acontece na EE será preciso ouvir os vários discursos de seus componentes, para conseguir, talvez, “ver” na escola as diferentes nuances que assume o sentido que, para eles, tem o seu fazer pedagógico, tantas vezes questionado, tantas vezes monitorado por instâncias superiores da educação, tantas vezes apequenado e desconsiderado pelo sistema educativo de onde partem as ordens que devem nortear (ou será desnortear?) os rumos do trabalho que é oficialmente requerido nas escolas de ensino médio.

Até onde será que essas ordens encontram eco na prática desses professores, até onde alguns as vêem como “uma tábua de salvação” que os poupará de tentar flutuar num mar de acertos e desacertos educacionais, traduzidos em discursos que chegam não só das instâncias hierárquicas superiores, como também dos próprios colegas, dos alunos e da comunidade. Como eles abrem caminho entre o fazer o que é colocado como “certo” por uns e outros, e o que eles próprios entendem ser o mais certo, ou o menos errado?

Enfim, como sobrevivem os professores de ensino médio, num mar de tantas “verdades”? Que decisões eles tomam, ou não tomam, em relação à sua prática pedagógica?

Desde o início, tinha compreensão de que me deparava com grandes e difíceis questões e entendi que para tentar respondê-las precisaria aprofundar minha compreensão das idéias de Michel Foucault. Lancei-me ao trabalho, ou melhor, à leitura de vários livros do autor (uns mais familiares, outros nem tanto), e para ter certeza de

que estava compreendendo o que lia e sobre o que refletia, a partir de livros do próprio Foucault, valia-me também da grande ajuda oferecida pelos livros de VEIGA-NETO (2004), ORTEGA(1999 e 2000) , SILVA (1994 e 2004), DELEUZE (1991 e 1992) e vários outros devidamente citados nas referências.

Como me propusesse a analisar as falas dos professores e as situações vivenciadas na escola à luz do domínio do Ser/Saber, do Ser/Poder e do Ser/Consigno, precisava esclarecer melhor, para mim mesma, o que significariam tais pares, sob a ótica foucaultiana. Mas ainda, antes disso, precisaria ter muita clareza sobre o que, para Foucault, vem a ser o Sujeito.

2.1 O sujeito

Desejando aplicar à escola e aos professores, uma noção foucaultiana de verdade como mecanismo de exclusão, sendo o “jogo de verdade” entendido como o jogo do verdadeiro e do falso, no qual o sujeito vai se constituindo historicamente como experiência, como algo que pode e deve ser pensado, tinha clareza da necessidade de compreender melhor o conceito de sujeito, em Foucault. Sem isso, não compreenderia como os chamados “jogos de verdade” nos permitem relacionar o sujeito com a verdade, pois, como nos diz ORTEGA (1999, p.103), “no centro deles aparece a questão de quem diz a verdade, como a diz e por que a diz”.

Ler o próprio FOUCAULT, em diferentes tempos e obras foi uma atividade exaustiva e devo confessar que, em alguns momentos, perdia-me diante de conceitos, que não me pareciam tão claros como gostaria que fossem. Todavia, não desisti da leitura porque, por meio dela, ia descobrindo “retomadas” que o próprio filósofo foi fazendo em diferentes obras e momentos de sua vida.

Assim, da arqueologia fui passando pela genealogia até desembocar no que chamam de “último Foucault” que, por seu entendimento do sujeito em uma relação de si para consigo, foi como se, no fim de um túnel se abrisse finalmente uma porta, pela qual entrou a luz que me faltava para compreender a evolução da obra teórica inteira. Confesso, também, que não vi essa luz sozinha embora, em alguns momentos, a tivesse vislumbrado por conta própria. A leitura paralela de outros autores devidamente citados

ajudaram-me com o que faltava. Dessa forma, senti-me encorajada a continuar no caminho que eu mesma propus ao meu trabalho de doutorado.

Foucault distancia-se da idéia de que o sujeito é uma entidade que pré-existe ao mundo social e, em função desse seu entendimento, dedicou-se a averiguar não apenas como se constituiu essa noção de sujeito que é própria da Modernidade, mas também como foi que nós mesmos nos constituímos como “sujeito-moderno”.

Em um texto que escreveu pouco antes de sua morte, em 1984, o filósofo nos diz:

“Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Para compreender a forma como o autor vê o sujeito, precisei retomar um pouco outros entendimentos, de outros autores, com os quais, felizmente, estava mais familiarizada, em função de minha própria formação universitária em Ciências Sociais, marcadamente marxista, anterior ao curso de Pedagogia.

Assim, voltei ao “sujeito do conhecimento” de Kant ao “eu pensante” de Descartes, à idéia que o sujeito esteve “desde sempre aí, presente no mundo, sendo a matéria prima a ser trabalhada pela Educação, fosse para tirá-lo da selvageria para a civilização, como pensava Rousseau, seja para levá-lo da menoridade para a maioridade, como pensavam Kant, Hegel e Marx” (ORTEGA, 1999, p.132)

Também retornei ao estudo de Comenius, feito no curso de Pedagogia, que em sua *Didática Magna*, condensou praticamente todos os saberes sobre a educação escolarizada dos séculos XV e XVI e que “hoje representa a síntese fundacional, o grau zero da Pedagogia” (NARODOWSKI, 2001, p. 14).

Lembramos que Comenius partiu de uma noção de homem naturalmente educável que, ao nascer, já possui toda a potencialidade própria e exclusiva de sua condição humana, mas cujo entendimento ainda se encontra em estágio pouco avançado.

“Fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens, a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis. Segue-se que alguém só estará acima dos outros se for mais preparado que os outros” (COMENIUS, 1997, p.76).

Dessa forma, Comenius, defendeu seu ideal pansófico de que se deveria ensinar tudo a todos. Daí para frente, mesmo que se desligassem do acento religioso, praticamente todas as correntes pedagógicas modernas adotaram esse conceito de um homem “desde sempre aí” que só poderia desabrochar por meio da educação.

Para esclarecer melhor essa idéia, tomemos como exemplo a epistemologia apriorística de Kant e a epistemologia genética de Piaget. Obviamente existem grandes diferenças entre uma e outra, mas, se estudarmos com cuidado seus pressupostos, vamos perceber que Kant e Piaget concordam em um ponto básico: como humanos, já nasceríamos dotados de uma natureza, que seria comum a todos nós e que se configuraria na nossa capacidade intrínseca de aprender. Então, nesse aspecto, parece claro que a diferença entre os dois está apenas na forma como cada um deles entende que acontece o chamado “processo de aprender”.

Se para a epistemologia kantiana, o progresso é concebido como a resultante do uso racional da razão e do pensamento humanos, aplicados às condições sociais, já para a epistemologia hegeliana ou a marxista, segundo POPKEWITZ (1994, p. 181), o progresso vem da identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada. Parte-se do princípio que o sujeito está sempre presente, porém é passível de influências e manipulações sociais, culturais, educacionais, políticas e econômicas.

Nesse referencial, tais influências são vistas como a maior fonte dos problemas sociais, pois elas encobrem e naturalizam seu caráter manipulador, arbitrário e opressor, agindo, sobretudo, na esfera das idéias, criando representações distorcidas, que acabam por fazer o sujeito acreditar que a opressão e a exclusão são naturais ou “desígnios divinos” e não algo socialmente construído.

Em todas essas concepções de progresso, afirma-se que cabe à Educação o papel de colocar em movimento as contradições, sejam elas sociais ou epistemológicas, para superá-las. Vemos que, em qualquer dessas concepções, o sujeito já estava, desde sempre, dado.

“Fosse ele incompleto porque ainda vazio- no caso de Kant- incompleto porque alienado/inconsciente da realidade política e social- no caso de Marx- ou incompleto porque ainda psicogeneticamente não de todo desenvolvido/realizado- no caso de Piaget- o importante é que o sujeito é tomado como um ente desde sempre aí, como um ator e agente a ocupar o centro da cena social e capaz de uma racionalidade soberana e transcendente a essa cena. Tal capacidade estaria em estado latente, cabendo à Educação o papel de promover a sua efetivação” (VEIGA-NETO, 2004, p.135).

Compreende-se que, para esses pensadores, seria possível resgatar o sujeito por meio da Educação que lhe permitiria construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter as representações distorcidas que tiveram o poder de torná-lo alienado e, assim equipado, ele teria condições de opor-se à opressão e à exclusão.

Essa noção de sujeito era-me perfeitamente clara, mas descobri que Foucault não compactuava com essa noção moderna e iluminista de sujeito. Cumpria, então, procurar compreender a forma “não transcendental” como esse filósofo vê o sujeito que não é o tal “desde sempre aí”.

Com a ajuda de VEIGA-NETO (2004), compreendi que Foucault não foi o único nem o primeiro a rejeitar essa noção moderna e iluminista de sujeito. Já a partir da segunda metade do século XIX, Nietzsche começou a argumentar sobre o fim desse “sujeito” e, na primeira metade do século XX, Heidegger, Wittgenstein e Elias já tinham abandonado essa compreensão transcendental de sujeito. Todavia, considera-se que Foucault foi aquele que conseguiu demonstrar com mais clareza, como o sujeito se institui, referindo-se a “três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Para melhor compreender esse mecanismo de “fabricação” do sujeito, Foucault dividiu seus estudos em três campos. No campo de estudo que chamou de **Arqueologia**, estudou como se dá a objetivação de um sujeito no campo dos saberes. Na **Genealogia**, ele estudou a objetivação do sujeito nas práticas do poder que divide e classifica e, por último, Foucault registrou no campo da **Ética**, os estudos que fez sobre a objetivação do indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo.

Resumindo, segundo nos diz VEIGA-NETO (2004, p.136) na compreensão foucaultiana, o ser humano torna-se sujeito pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos. Falta dizer que, nesse contexto, Foucault usou a palavra “sujeito” em

seus dois significados mais importantes: sujeito no sentido de assujeitado ao controle e dependência e no sentido de “preso à sua própria identidade” por sua consciência e seu auto-conhecimento.

Para tornar mais compreensível tais modos de subjetivação, Foucault assinalou três tipos de luta social, sempre em ação, mas variando de intensidade, conforme o período histórico. Assim, ele destaca as lutas contra a dominação (religiosa, racial, de gênero etc), as lutas contra a exploração do trabalho e, por fim, as lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros. Convém lembrar que, embora os dois primeiros tipos estivessem presentes no século XX, na compreensão de Foucault, crescia sempre mais, em importância, a luta contra todos os tipos de submissão da subjetividade.

Dessa forma, passei a compreender o sujeito foucaultiano não mais como entidade anterior e acima de sua historicidade, mas ainda permanecia uma dúvida: se ía abandonar a noção do sujeito “desde sempre aí”, que poderia ser moldado e realizado no interior de práticas pedagógicas, então como poderia entender a forma como se objetiva isso que está aí, diante de nós, e que continuamos a chamar de “sujeito”, seja qual for o adjetivo que lhe acrescentemos: sujeito epistêmico, pedagógico ou econômico?

Em outras palavras: “de onde procede a concepção atualmente tão difundida do indivíduo como sujeito livre, autônomo e singular, complementar dessa idéia tão disseminada da sociedade enquanto um agregado de indivíduos” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1995, p. 19)

Dessa forma, um problema se destacou demandando maior compreensão. Se, em termos metodológicos, não seria apropriado analisar o sujeito pedagógico como se ele já estivesse dado e naturalmente “desde sempre aí”, então como poderia compreendê-lo? Se não seria adequado partir do próprio sujeito, então como faria para abarcá-lo?

Aos poucos, fui compreendendo que teria que tentar apreendê-lo sob as camadas discursivas e não-discursivas que o envolvem e que o constituem. Entendi que, ouvindo-os, levando em consideração os seus variados saberes, descritos e problematizados por eles mesmos, poderia, talvez, desvelar quem é esse sujeito, chamado de professor, como ele chegou a ser isso que dizemos que ele é e como ele foi engendrado.

Um trabalho magistral de VARELA e ALVAREZ-URIA (1992) intitulado *A maquinaria escolar* descreve, com pormenores, a escola moderna como uma imensa

maquinaria que se encarrega de criar o sujeito moderno. Nesse trabalho também encontrei referências de outros estudos⁷, que vêm mostrar que a escola foi a instituição mais poderosa, ampla e disseminada a produzir uma íntima articulação entre o poder e o saber, transmitindo e legitimando os poderes, que estão ativos na sociedade moderna e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. Embora não tenha tido acesso a esses estudos quero deixar a referência deles para estudos posteriores.

Buscando outros trabalhos que partiram de referencial teórico foucaultiano para entender as escolas e o que acontece dentro delas, encontrei em VEIGA-NETO (1995) uma referência ao trabalho de DONALD (1992) que, em seu livro *Sentimental Education*, ao mesmo tempo em que nos revela as diferentes práticas discursivas que transformaram a educação popular em uma “técnica de governamentalidade”- o que se articula à noção de biopolítica em Foucault- mostra também que as subjetividades não resultam direta e mecanicamente dessas práticas, mas, antes se estabelecem nos embates entre, de um lado, as normas pedagógicas e culturais (que são estabelecidas por aqueles discursos) e, por outro lado, as estratégias de resistência, transgressão, rejeição, reinterpretação e adaptação que se dão no cotidiano das pessoas.

Donald procurou traçar a genealogia desses modelos de escola e, para isso, buscou em *Vigiar e Punir*, de Foucault, a interpretação para as mudanças pelas quais passaram as práticas pedagógicas, a partir do século XVIII, até chegar aos modelos de hoje.

Dessa forma Donald vai nos mostrando como as práticas pedagógicas, antes punitivas e repressivas, vão evoluindo para **auto-reguladas**. Destaca também a forma que assume a arquitetura das escolas, que antigamente tinham amplas salas de aula e passaram para um tipo de construção com uma área interna para a qual se abrem várias salas de aula, relativamente menores e mais fáceis de serem visualizadas e controladas pela administração. Também chama a atenção para a forma pela qual a criança, de um ser anônimo, passa a ser concebida como categoria científica, passível de ser medida, em termos demográficos, antropométricos, estatísticos etc.

Diante desse trabalho de DONALD (1992) apud VEIGA-NETO (1995) fica fácil compreender o quanto essas transformações contribuíram para o estabelecimento de

⁷ Outros estudos históricos sobre esse assunto, vide VARELA (1996), VARELA e ALVAREZ-URIA (1991) POPKEWITZ (1994).

nossas atuais práticas pedagógicas de subjetivação, especialmente no que se refere a planejamento, avaliação e ao próprio dia a dia das escolas, dos alunos e dos professores.

Indo um pouco mais além na compreensão de como, as escolas produzem “sujeitos”, podemos acrescentar que DELEUZE (1991 1992), levando adiante as idéias de Foucault, sobre a constituição do Sujeito, afirma, em vários de seus escritos, que hoje estamos vivendo uma crise social, cuja característica principal está sendo a substituição da lógica disciplinar criada na modernidade, tão bem descrita em *Vigiar e Punir*, por uma sociedade de controle, produzida pela pós-modernidade e que agora acontece, não só por meio da escola, mas também de todas as práticas e instâncias sociais que nos mantêm sob controle.

2.2 Ser/Saber

Foi a partir *d’As Palavras e as Coisas* que Foucault ocupou-se com uma “arqueologia do conhecimento” e a partir daí começou a usar o termo “saberes”. O filósofo usa esse termo no sentido de teorias sistemáticas que se manifestam por meio de discursos científicos, tidos por “verdadeiros”, positivos e, por isso são aceitos e tomados em toda sua “positividade”. Entende-se que, a partir dessa obra ele começou a afirmar que percepção e conhecimento são formas diferentes de saber, sendo a percepção um saber que está aquém de um conhecimento sistematizado, pois, segundo ele, as percepções que temos das coisas “não podem ser descritas em termos de conhecimento. Elas se situam aquém dele, lá onde o saber ainda está próximo de seus gestos e sua familiaridade, de suas primeiras palavras” (FOUCAULT, 1978, p. 446).

Entretanto, foi na obra *Arqueologia do Saber* que o filósofo explicou de forma mais detalhada, como foi que ele colocou a arqueologia em funcionamento, de modo a descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que hoje somos como sujeitos de conhecimento e, ao mesmo tempo, assujeitados ao conhecimento. Nessa obra ele foi mostrando como as três grandes ciências dos séculos XVIII e XIX, a Lingüística, a Biologia e a Economia foram como que aprisionando o sujeito no interior delas, produzindo o chamado “sujeito moderno” que, para Foucault, não está presente na

origem dos saberes, não sendo produtor deles, mas sendo, isso sim, um produto de tais saberes.

Ao tematizar a “vontade de saber”, Foucault interpreta as mudanças do saber como a emergência de formas novas na “vontade de verdade” e, para ele, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se

“sobre um suporte institucional, sendo ao mesmo tempo, reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas, como por exemplo a pedagogia, como os sistemas de livros, bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, e os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Partindo dessa premissa o filósofo em questão, realizou um estudo arqueológico dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados ocupando-se em isolar o nível das práticas discursivas para assim formular as regras de produção e transformação de tais práticas. Importante frisar que, para Foucault, o vocábulo “prática” não significa a atividade de um sujeito mas revela a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito se submete desde o momento em que pratica o discurso.

No terreno da Educação, pode-se encontrar muitos exemplos, construídos historicamente, que nos são apresentados de forma que passamos a vê-los como óbvios, isentos da necessidade de outras discussões, “verdades” historicamente engendradas, tomadas como imutáveis e inquestionáveis, por pessoas diferentes, inseridas no bojo de uma dada realidade, que no nosso caso, é a educacional.

Assim, em um mesmo espaço, vemos muitas “verdades” se encontrando ou desencontrando: ensino tradicional versus ensino moderno, regras conflitantes de convivência e comportamento dentro do espaço escolar, as “verdades” do sistema atropelando as “verdades” dos professores, dos diretores, funcionários, dos alunos, dos pais dos alunos. Todas elas construídas ao longo da história de determinada sociedade e da história pessoal de cada um.

São, sem sombra de dúvida, forças. No entanto, no entender de Foucault, são forças que estão distribuídas, de maneira difusa, por todo o tecido social. Para o nosso

autor, a força não emana de um centro, como o Estado, por exemplo, mas ela se difunde de maneira insidiosa, em todas as direções, em todos os escalões, espalhando-se por meio de um processo capilar, por onde circulam os pequenos poderes, que se entrechocam no dia a dia.

Essas forças manifestam-se nos discursos, pois Foucault acredita que os discursos definem “regimes de verdade” destinados a balizar e separar o “verdadeiro” do “falso”. Nessa perspectiva os discursos não descobrem verdades, mas sim as inventam. Isso quer dizer que, sob a ótica foucaultiana, a verdade é aquilo que dizemos e se fabrica historicamente como verdadeiro.

Dessa forma, é importante atentar para “quem fala” e “quem escuta”, qual será sua posição na trama discursiva, suas relações dentro de uma instituição e as relações que possam existir entre as diferentes instituições. Então, entende-se que, dentro de cada discurso existe um enunciado que sinaliza o que é tomado por verdade. DELEUZE (1991, p. 72) reduziu tudo isso numa frase só: “A verdade é inseparável do processo que a estabelece”. O problema é que a verdade imposta, “aparece aos nossos olhos como fecunda e insidiosamente universal e não percebemos que a vontade de verdade não passa de uma prodigiosa maquinaria destinada a excluir, pois a vontade de verdade deriva sempre de uma vontade de poder” (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Nessa linha de raciocínio, quero colocar aqui uma importante contribuição de SILVA (2001).

“Quem interpreta não descobre “a verdade”; quem interpreta a produz. Não se trata de uma atividade hermenêutica- descobrir um significado oculto, pré-existente; mas de uma atividade política- criar um significado novo, inédito. (...) As diferentes interpretações são resultados de diferentes pontos de vista, de diferentes posições, de diferentes perspectivas. (...) Conhecer não é descobrir, revelar, adequar. Conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar. O conhecimento não existe num campo neutro. Por isso o conhecimento não está simplesmente ali (empirismo, positivismo) ou lá (metafísica, transcendentalismo). O conhecimento é posto, imposto, ali ou lá. Dar sentido, valorar, conhecer, são atividades que exigem, implicam a aplicação de forças. Puxa para lá, puxa para cá: sentidos. Dizer “é isso!” não supõe a existência de um “isso”, mas a existência da capacidade, do poder de dizer “é isso”.⁸

⁸ SILVA, T.T. **Dr. Nietzsche curricularista-com uma pequena ajuda do professor Deleuze**. Trabalho apresentado na ANPED 2001

2.3 Ser/Poder

Vistos sob a perspectiva foucaultina, entende-se que os discursos ativam o poder, porém Foucault não interpreta essa relação de discurso e poder de forma mecânica ou linear, como se pode apreender na citação que segue:

“É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1993, p. 96).

Nesse aspecto é que o poder tem uma característica de *positividade* que é preciso esclarecer. O filósofo não pensa que o ponto central do poder seja o poder disciplinar, a lei, a proibição, o poder de definir “o que se pode” e “o que não se pode”. Essa sua compreensão, portanto, foge ao aspecto negativo do poder, afirmando que, na realidade, existe uma característica de *positividade* nas tecnologias de poder porque entende que o poder não é necessariamente repressivo, uma vez que “incita, induz e seduz, torna as coisas mais fáceis ou mais difíceis, amplia ou limita horizontes” (FOUCAULT, 1993, p. 45).

Entende-se aqui que não se trata de uma positividade no sentido tradicional do vocábulo, como um juízo de valor positivo aprovativo. Na realidade ele vê essa positividade como sendo a possibilidade de um fenômeno ou uma ação, produzirem alguma coisa diferente do que já existe. Todavia, não podemos esquecer que o filósofo também não descarta a existência de outras acepções de poder que o entendem como capacidade de impor, modificar, destruir, usar coisas e recursos para se impor.

Observamos que Foucault pulveriza e descentra o poder, justamente porque não o compreende como algo que emana de um determinado centro, seja ele o Estado ou mesmo as instituições sociais. Assim, por dominação, ele não entende nenhuma

“ação global de uns sobre os outros, mas as múltiplas formas de dominação que podem-se exercer na sociedade, em todas direções e sentidos. Dessa forma a genealogia vai buscar não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas; não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 1992a, p. 181).

Assim, entendemos que Foucault concede ao Estado um papel bem diferente do que pensavam Weber e Althusser, por exemplo. Se esses nos dizem que o Estado Moderno sufoca os indivíduos com sua burocracia, sendo a fonte de poder que reproduz as desigualdades, Foucault nos diz, em diferentes passagens, que o Estado Moderno não é assim tão importante, não sendo nem mesmo a fonte do poder, porque segundo ele, o poder se exerce no Estado, mas não deriva dele como explicaremos logo mais adiante.

Não será demais lembrar que, no sentido foucaultiano, o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre as ações dos outros, sendo essa a “vontade de poder”.

Acredito que, em nosso estudo, aparecem todas as acepções de poder. Tanto o que é exercido pelo Estado que impõe reformas educacionais, cria parâmetros curriculares, edita leis, decretos, pareceres, resoluções para normatizar a educação no país, como também os micropoderes que circulam na escola, nas relações entre professores, alunos, diretores, funcionários, famílias, cada um desejando influir nas ações dos outros. Convém lembrarmos também, que é justamente no discurso que vêm a articular-se o poder e saber.

2.4 Poder/Saber

Já vimos que, segundo Foucault, nas modernas sociedades ocidentais, a verdade é produzida a cada instante e essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, justamente porque esses mecanismos tornam possível e induzem essas produções de verdade. Foi tentando estudar as articulações entre o poder e o saber que ele descobriu que os saberes engendram-se e organizam-se em função de uma “vontade de poder”.

Assim, as relações de poder existem entre homem e mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, professores e alunos, médicos e pacientes e assim por diante. Até mesmo o poder do Estado só se exerce porque existe, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais,

seu patrão, seu professor, àqueles que sabem, ou àqueles que lhe colocaram na cabeça tal ou qual idéia.

Tudo isso tem seus métodos, suas tecnologias próprias e, é importante salientar que essas relações de poder não têm o caráter de uma dominação brutal sob a forma de ameaça de violência explícita, embora possamos pensar em violência simbólica. Ainda que, evidentemente a violência explícita possa acontecer, essa seria uma situação extrema do poder.

Sendo, geralmente, relações de força, enfrentamentos, elas também têm um caráter reversivo e, segundo Foucault, não existem relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação venha a ser incontornável.

E, como resposta aos críticos que o acusaram de, ao colocar o poder em toda parte, ele excluiria qualquer possibilidade de resistência, respondeu que era **justamente o contrário** (FOUCAULT, 2003, p. 232). Na seqüência, ele explica que as relações de poder suscitam, necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e resistência real, que abala o poder daquele que domina. E a cada instante, se vai, em toda parte, da rebeldia à dominação e vice-versa. O que ele quer dizer é que, embora nunca possamos estar “fora do poder”, não significa que estejamos sempre capturados em algum tipo de armadilha da qual seja impossível algum tipo de saída.

Voltando-se para uma análise microscópica do poder, o filósofo nos fala de um poder molecular que se distribui “capilarmente” e que, por isso, está em toda parte. A descrição e o entendimento de uma “microfísica do poder” e justamente o objetivo de seus estudos que ele próprio chamou de genealogia.

Todavia, quando lemos mais de Foucault, vamos compreendendo que o efeito dessa rede de micropoderes não se efetiva somente no controle dos corpos, para que se tornem dóceis e obedientes, mas acaba sendo efetivado também, na produção de almas, idéias, saber e moral. E, nesse contexto, o filósofo aponta uma diferença radical entre poder e violência, sendo que, para ele, trata-se de uma diferença de intensidade e não de natureza.

Explicando melhor, enquanto que uma ação violenta age apenas sobre um corpo, submetendo-o, o poder é uma ação sobre “ações” porque age de modo a fazer com que aquele que é submetido à sua ação, acabe por recebê-lo e aceitá-lo como natural e até necessário.

Dessa forma, se podemos perceber na violência dois pólos (o sujeito que pratica e o que sofre a violência), o mesmo não acontece com o poder onde os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos em um mesmo jogo. Para que isso seja possível, o saber entra como “elemento condutor do poder”, como um tipo de correia transmissora e “naturalizadora” do poder, de modo que existe o consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. Isso leva a crer que, no interior das relações de poder, todos são participantes e ativos, havendo então uma dimensão política a ser considerada.

Todavia, ao fazer uma análise dos micropoderes, a microfísica não desconsidera as relações em nível mais amplo, ou seja, o nível do Estado. Foucault nos diz que o poder se exerce no Estado, mas não deriva dele. Afirma que, muito ao contrário, foi o poder que se estatizou ao abrigar-se e legitimizar-se sob a tutela das instituições estatais.

Ainda reafirmando que o que será próprio de uma relação de poder é que essa relação é um modo de ação sobre as ações, Foucault nos diz que:

“As relações de poder encontram-se profundamente arraigadas no nexos social e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar. De qualquer forma, viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração (...) Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo, uma relação de força” (FOUCAULT, 1992 a, p. 175).

Vendo por esse ângulo, parece ficar claro que o poder se relaciona menos com o enfrentamento e o afrontamento entre adversários do que ao governo de si e dos outros. Quanto ao poder do Estado, se quisermos ir um pouco mais além, encontraremos uma explicação foucaultiana de que foi aos poucos, ao longo de um processo histórico, que o estado Moderno chegou à “governamentalidade”. As raízes desse processo Foucault foi buscar na pastoral cristã, característica da sociedade da lei, o Estado “de justiça” da Idade Média. Esse mesmo processo passou pela sociedade de regulamento e disciplina, o Estado Administrativo, dos séculos XV e XVI, até que acabou chegando à sociedade de polícia, que conhecemos, controlada por dispositivos de segurança que hoje representam o estado de governo, moderno e “governamentalizado”.

MARSHALL (1990), faz interpretações foucaultianas de situações educacionais concretas que se aproximam bastante da realidade do Brasil. O autor extrai dos conceitos de poder/saber, disciplina e governamentalidade, toda potência analítica para examinar o trabalho do professor e a educação escolar de hoje.

Dessa forma, Marshall nos oferece idéias muito interessantes sobre as articulações entre Foucault e a Educação, embora nos diga que só encontra implícita e indiretamente nele, uma crítica radical à educação liberal. Todavia, mostra-nos que foi a partir da obra de Foucault que foi possível compreender a educação moderna como um imenso aparato que se construiu, durante os últimos trezentos anos, para garantir a governamentalidade. Ressalte-se a importância de entendermos que, sob essa ótica foucaultiana, a escola **não é** vista como um dos aparelhos ideológicos de reprodução social pois, se assim fosse, poderíamos modificar as relações sociais, desde que conseguíssemos mexer adequadamente na vida escolar.

Do ponto de vista foucaultiano, portanto, a escola pode ser vista como lugar de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis a uma nova dominação política (quase invisível) que garante a governamentalidade em termos modernos.

Marshall esmiúça o conceito de poder no pensamento de Foucault, tanto em seus aspectos repressivos, característicos de suas primeiras obras, quanto os aspectos produtivos, salientados nas últimas obras.

De maneira clara, Marshall distingue os três domínios em que o poder atua: o **relacional**, como capacidade de modificar ações dos outros, o das **habilidades**, como capacidade e habilidade de construir, transformar, usar e destruir coisas e o **simbólico**, como capacidade de construir símbolos e comunicá-los aos outros. Interessante notar que, segundo Marshall, as escolas jogam igual e indistintamente com os três, ao mesmo tempo.

Assim, se olharmos com o devido cuidado, veremos que, ao colocar em prática as tecnologias de dominação, que atuam principalmente sobre o corpo, classificando e objetivando os indivíduos, são utilizadas, também, as “tecnologias do eu”, que fazem com que cada indivíduo se construa como sujeito. Dessa forma, não será nenhum absurdo dizermos que a escola mais produz do que reproduz as relações sociais da modernidade.

Então, se olharmos para a escola e as práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, como a de Michel Foucault, veremos que ela pode ser otimista, ao nos apontar tanto **onde, como e quando** estamos sendo dominadores, quanto apontar os espaços de liberdade nos quais podemos colocar em movimento “nossas pequenas revoltas diárias” como dizia Foucault.

2.5 Ser/Consigo

Em busca de um ser /consigo, Foucault considerou as diferentes práticas que permitiriam ao indivíduo estabelecer uma determinada relação consigo e esboçar diferentes pontos de resistência contra um poder subjetivante.

Ele pensou essa atividade que chama de ascese, como um processo de autoconstituição que se torna possível por meio do que ele chama de “tecnologias de si”, as quais devem conduzir não a uma renúncia, mas na consideração progressiva de si mesmo.

Nesse esforço acima referido, no entender de Foucault, para que serviria a filosofia? Ou ainda, o que vem a ser a filosofia? Parece que uma só resposta responde às duas perguntas: Para ele a filosofia é uma atividade de construção de conceitos, uma usina de conceitos, uma experiência que levaria o sujeito a transformações que o tornassem apto a alcançar uma determinada forma de existência.

Segundo ORTEGA (1999, p.60) a intenção de Foucault é o estudo da ascese, sendo esta um “exercício de si no pensamento”, correspondendo a uma atividade de transformação. Não, com certeza, de uma volta à velha filosofia do sujeito porque o filósofo crê que é possível estudar auto-relacionamento sem postular uma filosofia do sujeito. O que ele propõe é a compreensão de uma historicização do sujeito porque, como já vimos anteriormente, para ele, um sujeito, como tal, universal e a-histórico, não existe. O que realmente existe é uma história da subjetividade, ou seja, das diferentes tecnologias de si.

Em Foucault, o estilo de existência ganha atualidade não somente como categoria histórico-sociológica, mas também ontológica. O estilo vai determinar a modalidade de relação consigo e “aponta para um tipo de moral que não persegue a

codificação das ações ou a submissão à lei: trata-se de uma moral orientada para a ética, ou seja, um tipo de moral definido pelo estilo da existência” (ORTEGA, 1999, p.60).

Esse mesmo autor nos diz que Foucault não pretende ofertar uma solução ou prescrever uma forma determinada de relacionar-se consigo. Assim, seu objetivo é simplesmente acompanhar a genealogia das problematizações e de suas correspondentes práticas de si.

Neste trabalho, proponho-me a fazer o mesmo acompanhamento, a partir das falas dos professores, apostando em um tipo de relacionamento consigo e com os pares e alunos, que tenha o próprio **bios** por objeto e que talvez apresente uma arma ante o poder de controle, constituindo-se em um envergamento da relação de forças.

Para usar um conceito deleuziano, que nos oferece uma interpretação mais acurada da subjetivação em Foucault, isso que chamei de envergamento seria a constituição de um “dentro” como (d)obra de um “fora”. É a “dobra”, como se as relações com o fora se dobrassem, se curvassem, para produzir uma duplicação, a formação de uma relação consigo mesmo e constituir um “dentro”, que poderia produzir uma “desdobra”.

Todavia, considero importante lembrar aqui que a palavra “ética”, em Foucault, não tem o sentido clássico de “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” mas sim está relacionada com o modo “como o indivíduo constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”. Dizendo de outra forma, seria “a ética como uma relação de si para consigo”. Sendo o modo como cada um se vê, a ética opera simultaneamente com os outros dois eixos fundamentais do pensamento foucaultiano: o ser/saber e o ser/poder.

Explicando melhor, para Foucault, a ética está relacionada “como cada um se vê a si mesmo”. Ela é vista, então, como o modo como o indivíduo constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações. Quando o filósofo nos fala de “jogos de verdade”, ele nos remete, agora no plano ético, às relações entre o falso e o verdadeiro, relações essas que são construídas e que servem como balizas para o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. Entende-se aqui que as balizas indicam aquilo que “pode” e que “deve” ser pensado, ou seja, é um “regime de verdade” em que se dão tais “jogos de verdade”.

Dessa forma, somos levados a perceber que essa relação “de si para consigo” só pode ser colocada em movimento como um dos elementos de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos do ser/saber e do ser/poder, operando de forma simultânea. Isso quer dizer que o sujeito é, mesmo, um produto dos saberes, dos poderes e da ética, ao mesmo tempo.

VEIGA-NETO (2004, p.102) nos diz que o assim chamado “terceiro domínio foucaultiano, que é justamente o ser-consigo, é de grande interesse, porém existe uma dificuldade: diferentemente do que ocorreu com o domínio do ser/poder, Foucault não chegou a desenvolver, no domínio do ser/consigo, considerações específicas sobre a escola e as tecnologias do eu que ela põe em movimento.

Felizmente, no que concerne às práticas pedagógicas, nosso interesse maior, existem trabalhos recentes e interessantes que estão levando adiante as discussões em torno do terceiro domínio, direta ou indiretamente relacionadas à Educação.

Como exemplo, cita-se o trabalho de LIMA (2002) que realizou um estudo intitulado *Encontros, disciplinaridade e integração curricular* onde articula o pensamento de Deleuze e o ser/consigo de Foucault, a fim de discutir a disciplinaridade e a integração curricular.

RATTO (2002), em sua tese intitulada *Livros de Ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*, explorou algumas possibilidades das tecnologias do eu que são impostas, a partir de uma prática escolar inquisitorial e confessional, às crianças e jovens cujo comportamento é considerado como “problemático” na escola.

Também encontrei uma importante contribuição de NÓBLEGA (2001) que, aproveitando sua experiência na Educação de Adultos, em sua dissertação de mestrado intitulada *Subjetividade e Texto* examinou textos produzidos por seus próprios alunos em processo de alfabetização. Analisando esses textos, o pesquisador foi identificando diferentes “tecnologias do eu” que ele mesmo colocara em movimento em suas salas de aula. Identificando e descrevendo tais tecnologias, Nóblega aponta a produtividade, em termos de subjetivação, de atividades que são consideradas triviais no cotidiano da sala de aula.

Destaca-se, também e particularmente, um texto de LARROSA (1994) intitulado *Tecnologias do eu e Educação* que faz uma exploração detalhada de um conjunto de

estratégias de descrição e de interrogação que estão funcionando constantemente nas nossas escolas.

A partir de três estudos de caso, exemplos concretos, onde discute a transmissão e a aquisição da “experiência de si”, Larrosa vai descrevendo e analisando vários dispositivos pedagógicos, como o ver-se, o expressar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se. Ao analisar tais dispositivos vai desvelando como se fabricam determinadas subjetividades moldadas às demandas de uma sociedade neoliberal.

Esse trabalho, do autor, veio mostrar que não se deve entender a Pedagogia como um conjunto de saberes que, sistematizando determinadas práticas pedagógicas, criariam um “espaço neutro” de desenvolvimento e mediação, capaz de promover a melhoria do autoconhecimento, da autonomia, da autocontrole. Na verdade, fica visível que essas práticas pedagógicas acabam por produzir formas de experiência de si, que tornam os indivíduos em sujeitos de um modo muito particular. Diz o autor que:

“para compreendermos a construção e a mediação pedagógica da experiência de si, teremos que focalizar a atenção na forma complexa, variável, contingente; às vezes contraditória, dos dispositivos pedagógicos. Não há lugar, pois, para os universais antropológicos. Nem tampouco para ocultar o caráter constitutivo, e não meramente mediador, da pedagogia. O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina.. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se”(LARROSA, 1994, p.57)

Temos então que, “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (idem).

O autor nos diz que poderíamos resumir a estrutura e o funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constituem e medeiam a experiência de si como um conjunto de operações de divisão, orientadas à construção de “um duplo” e como um conjunto de operações de relação orientadas à captura desse “eu duplicado”. Em resumo: “aprender a ver-se, a dizer-se ou julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a sujeitar-se a ele.”LARROSA, 1994, p. 80).

Então, da leitura desse trabalho do autor em questão, fica mais fácil compreender o conceito foucaultiano de que a experiência de si se constitui no interior

de aparatos de produção de verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de auto-afeição na qual o indivíduo aprende a participar, expondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros. Em resumo: parece que nós não somos senão o modo como nos relacionamos com o nosso duplo, aquele que foi instituído fora e, na dobra, internalizou-se.

“O que a pessoa vê de si mesma, com um olhar educado é um duplo de si mesmo. Por isso, nosso olhar, naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos”.(LARROSA, 1994, p. 81)

Então, compreende-se aqui um fato: o que determina o nosso olhar tem uma origem, o que todos vêem hoje como sendo evidente, nem sempre foi visto dessa forma. Que os estereótipos e os hábitos são os “automatismos da conduta”, o que se impõe em relação à forma de conduzir-se.

Quando entendemos isso, percebemos que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas, mas percebemos, também, sua contingência e a possibilidade que se abre diante de nós, de falarmos de outra forma, de julgar de outra maneira, de conduzir-nos de outro modo.

Foucault deixou-nos, como legado, a idéia de que é preciso promover novas formas de subjetividade.

“Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro”? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos, o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade?”(LARROSA, 1994, p. 81)

2.6 A Amizade como ética de convivência

Com o aparato teórico conseguido, foi ficando claro o contexto do quadro da instituição escolar e os professores que tinha diante de mim. Mas, ainda faltava esclarecer mais um conceito do “último Foucault” porque nele se assentaria a parte mais importante do meu trabalho, visto que contava apresentá-la como “a luz no fim do túnel”, que tornaria possível a “**arte do encontro**” que defendo já no título do meu trabalho e que proponho deva acontecer entre “dois sujeitos” entendidos como complementares: professores e alunos.

Esse conceito desenvolvido mais recentemente, na década de 80, por um Foucault algo diferente do que começara a teorizar na década de 60, ainda que parcialmente compreendido, no início, levava-me a desejar aprofundar o conhecimento do que seria a Amizade e a estética da existência para esse autor.

Justifico que havia uma boa razão para esse meu interesse e esta, encontrava-se bem no âmago do meu trabalho de mestrado. Nesse trabalho, ao chegar ao fim, surpreendera-me a força, a sinceridade e a ênfase com que os alunos, após elencar suas múltiplas dificuldades, instados a dizer o que mais desejavam, responderam que era “a Amizade dos professores”. Não, certamente, uma “amizade rasteira” e interessada apenas em atribuir boas notas em troca de uma disciplina melhor na sala de aula, mas sim uma Amizade, *“assim bonita! Com letra maiúscula, que nos fizesse sentir que o professor estava interessado em nós, enquanto pessoas e não apenas números numa lista de chamada. Uma Amizade que nos desse a certeza de que o professor não ia desistir da gente, acontecesse o que acontecesse”*⁹.

Fui buscar o conhecimento necessário nos livros de ORTEGA (1999, 2000 e 2002). Em seu livro *Amizade e Estética da Existência em Foucault*, esse autor procurou mostrar como o pensamento do último Foucault desemboca na elaboração de uma ética da amizade que representaria a forma contemporânea de uma estilística da existência. Nessa obra, seu interesse era sublinhar a ligação entre amizade e estética da existência na procura de alternativas para as práticas subjetivantes modernas e o lugar ocupado por essa temática na obra foucaultiana.

⁹ Leonardo, um aluno de 2º ano do ensino médio, ouvido em 2001, em minha dissertação de mestrado.

Na obra de Ortega, encontrei oportunidade de compreender melhor esses conceitos, por meio da comparação entre o pensamento de Arendt e de Foucault. Ao final da leitura, procurei fazer uma síntese que fosse aplicável às relações professor/aluno, no contexto da escola tal como hoje ela se apresenta.

De início, ORTEGA (1999) nos mostra que é preciso compreender a dimensão intersubjetiva da constituição ética do sujeito, conforme Foucault. Para este, a intersubjetividade é uma experiência que une os relacionamentos consigo mesmo e com os outros. Sem a presença do outro não se pode produzir nenhum auto-relacionamento satisfatório, ou seja, o cuidado de si precisa do outro. Ainda que, historicamente, possa acontecer de formas diferentes, fica claro que a constituição do indivíduo, como sujeito ético, efetua-se por meio de complexas relações com “o outro”.

Tomando como ponto de partida os filósofos gregos, especialmente Sócrates e Platão e a ética grega clássica, Foucault, apud ORTEGA (1999), constrói sua idéia de que a intersubjetividade primeiro aparece na forma dialógica de filosofar, em que o sujeito faz surgir um esboço de si mesmo, o que significa seu entendimento de que só em um contexto intersubjetivo será possível estabelecer uma relação consigo mesmo. Entende-se também que a intersubjetividade aparece como o resultado do cuidado de si, na forma do cuidado dos outros. Nessa concepção, percebe-se uma característica de inseparabilidade da ética e da política, ou da filosofia e da política, na filosofia socrático-platônica, que serviu de base para a concepção da intersubjetividade nas análises foucaultianas.

Todavia, o indivíduo que deseja cuidar de si, precisa da presença de um outro, que o ajude na sua autoconstituição. Esse outro, na Grécia, era geralmente o MESTRE, sendo este encarado como um intermediário na relação do indivíduo com sua autoconstituição. O mestre agirá sobre o indivíduo de três maneiras fundamentais a que Foucault chamou de “mestrias” sendo a *mestria do exemplo*, em que exemplos tradicionais são seguidos; *mestria da competência*, em que o mestre, na posição de sábio, transmite seu saber ao indivíduo que trabalha no seu cuidado de si e, por fim, a *mestria das adversidades* que corresponde à mestria socrática de expor-se a si. Nessa ótica, entende-se que o mestre era o único capacitado para tirar o indivíduo de seu estado de estupidez, ajudando-o na produção de uma satisfatória relação consigo mesmo.

Nessa linha de raciocínio, o outro está sempre presente na constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência, ou amigo. Havia, então, nessa relação, um vínculo de amizade desinteressada.

Todavia, historicamente, a tradição cristã acabou por incorporar essa relação com o outro na forma de um vínculo de obediência. E esta levou, junto com o exame de consciência e a confissão, a uma relação consigo mesmo cujo objetivo passou a ser a renúncia de si e a auto-anulação.

Então, entendemos que essa intersubjetividade, que se traduz na tarefa de trabalhar em conjunto, no cuidado de si e do outro, nada tem a ver com as relações com o outro cristãs e modernas, que se orientaram para o poder pastoral e para o bio-poder, no sentido do poder sobre a vida, que são, segundo Foucault, “relações des-cuidantes”.

ORTEGA (1999, p. 143), nos diz que essa dimensão intersubjetiva está sempre presente nos últimos trabalhos de Foucault “embora não seja suficientemente desenvolvida”. Por isso, cita outros trabalhos, como os de Heidegger e Lévinas, nos quais, entretanto, não me detive, porque para este meu trabalho, entendo que basta a compreensão de que existe uma possibilidade de situar a intersubjetividade no centro da constituição do sujeito, sendo que a ética e a sociabilidade têm sua origem na desdobra da relação primária do face-a-face.

ORTEGA (1999, p. 153) nos diz que, para Foucault, “o indivíduo alcança autonomia mediante as práticas de si e mediante a união da própria transformação com as mudanças sociais e políticas” na luta por conseguir libertar-se do Estado e das formas de subjetivação ligadas a ele.

Ao analisar a *Amizade*, que será a forma considerada por Foucault, quando pensa em uma possível atualização da estética da existência, ORTEGA (1999, p. 154) vem lembrar que, embora o filósofo francês tenha limitado sua análise quase que exclusivamente à cultura homossexual, falando de um “estilo de vida gay”, isso não exclui uma ampliação do mesmo conceito para outros grupos sociais.

Ainda que a ocupação sociológica e social-filosófica com o fenômeno da amizade tenha uma história recente, havendo um interesse crescente a partir dos anos 1970, parece que tem permanecido no âmbito ensaístico do elogio e do culto da amizade, sendo que a sociologia, segundo ORTEGA (2000), tem desqualificado a amizade como objeto de análise acusando-a de ser um “assunto privado”.

No entanto, hoje, parece existir uma conjuntura favorável para pensarmos e experimentarmos a amizade, justamente neste momento histórico em que vivemos o deslocamento das formas sociais historicamente prescritas como a família, o matrimônio, as profissões, que têm conduzido à perda de segurança obtida mediante velhas normas que já agora pouco significam nas relações que somos obrigados a vivenciar no mercado de trabalho, no consumo, na mídia, etc.

Na verdade, entendemos que não se pode ignorar o fato de que, hoje, o indivíduo só pode contar consigo mesmo, devendo configurar sua vida de forma a poder superar (ou apenas sobreviver!) às novas condições de existência surgida na sociedade globalizada, às voltas com múltiplos processos de diferenciação.

Percebemos, em todo momento, que Família e o Matrimônio, que antes valiam como garantia de estabilidade, estão sendo submetidos a um inexorável processo de erosão. O emprego também desaparece como garantia de manutenção e socialização. Nesse contexto, parece pertinente supor que a Amizade poderia representar uma saída para o dilema que se estabelece entre o desmanchamento de relações surgidas na dinâmica da modernização e uma solidão sem precedentes que parece assolar a vida dos cidadãos do século XXI.

ORTEGA (1999, p. 157) aponta algumas análises sociológicas da amizade que vêem nela uma função de “crítica social, pois ela é transversal à ordem da instituição, sem ser, porém, revolucionária e funciona como uma “válvula” que permite um espaço para o desvio. (...) Toda amizade é, por conseguinte, um ponto de resistência potencial”. Além disso, poderíamos pensar que a amizade tem uma função compensadora, pois age de forma a entrelaçar, integrar, estabilizar e igualar.

Entretanto, Foucault, apud ORTEGA (2000), não parece interessar-se pela função compensatória da amizade, visto que ele não a vê como uma forma de relação e de comunicação além das relações de poder. Seria o caso de nos tornarmos capazes de viver uma forma de Amizade que, ainda que permeada de contradições e tensões, permitisse um determinado agonismo e que não tivesse a pretensão de anular as diferenças.

Entende-se que, para o filósofo, falar de Amizade é falar em “multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização”. Enfim, para Foucault, a ética da Amizade prepara o caminho para a criação de formas de vida, sem prescrever um único

modo de existência como o “correto”. Tudo que, segundo ele, as novas estruturas políticas, engendradas pela modernidade, não podem suportar, de modo que as instituições como o exército, a burocracia, a administração e mesmo o ensino, no seu sentido moderno, procuram reduzir ou limitar as relações afetivas, justamente porque têm dificuldades em lidar com relações intensas

Será porque a amizade apresenta uma ameaça ao funcionamento “harmônico” de uma ordem social dada? Será por isso que a sociedade reage a este “perigo” canalizando a amizade em formas permitidas, que regulam e desativam seu potencial transgressivo? Será por isso que nossa sociedade a define como “um assunto privado do indivíduo, fora de todo significado político, onde as instituições sociais determinam seus limites; status social, classe, educação etc, destruindo todas as suas possibilidades criativas” (ORTEGA, 1999, p. 169).

Ortega também nos diz que, segundo Foucault, vivemos em um mundo onde as instituições sociais têm contribuído para limitar o número possível de relacionamentos e a razão disso reside no fato de que “uma sociedade que permitisse o crescimento de outras relações possíveis, fora do regulamentado, seria mais difícil de administrar e controlar”.

Entende-se que a dimensão ético-transgressiva da amizade consiste na recusa das formas impostas de relacionamento e de subjetividade. Se o poder pode ser visto como um jogo estratégico, então a nova ética da amizade “procura jogar dentro das relações de poder, com um mínimo de dominação, criando assim, um tipo de relacionamento intenso e móvel” que não permita que as relações de poder se transformem em estados de dominação”(ORTEGA, 1999, p. 168). Lembrar que as possibilidades de constituir novas formas de sociedade, segundo o pensamento foucaultiano, estão abertas a qualquer tipo de comunidade.

E porque a amizade representa uma possibilidade de constituir a comunidade e a sociedade no nível individual de um tipo de relação livre e não institucionalizada, o projeto foucaultiano de uma ética da amizade, no contexto de uma possível atualização da estética da existência, permitiria transcender o marco da auto-elaboração individual para se colocar numa dimensão coletiva. Assim, Foucault pretende mostrar que, com a reabilitação da amizade, tal como era compreendida na antiguidade clássica, as formas possíveis de vida em comum, em nossa sociedade, não se esgotam na família e no

matrimônio, havendo possibilidade de buscar lugares de produção de outro tipo de subjetividade. Isso seria :

“o movimento pelo qual, não sem esforço e hesitações, não sem sonhos e ilusões, nos libertarmos daquilo que passa por verdadeiro e procurarmos outras regras do jogo. (...) O deslocamento e a transformação das molduras do pensamento, a modificação dos valores estabelecidos e todo o trabalho que se faz para pensar de uma maneira diferente, para fazer outra coisa, para tornar-se outro do que se é”
(FOUCAULT, 1994, p. 110)

Da leitura da obra de ORTEGA (2000) entende-se que existem importantes pontos de confluência entre o pensamento de Foucault e Arendt , no ponto em que os dois visam a uma alternativa política que vai além de uma política partidária e que propõe a recuperação do espaço público perdido na modernidade, propondo a amizade como “um exercício do político”, um apelo a experimentar formas de sociabilidade e comunidade, a procurar alternativas às formas tradicionais de relacionamento.

Impossível não me deixar levar pelo desejo de conhecer melhor a teoria política de Arendt que “representa uma tentativa de pensar o acontecimento, de afrontar a contingência, de romper e inaugurar, de recusar as imagens e metáforas tradicionais oferecidas para imaginar o político e uma vontade de agir, de transgredir e superar os limites” (ORTEGA, 2000, p. 14).

Ainda que isso significasse mais esforço, mais leituras e talvez um atraso na produção deste texto para a defesa do doutorado, não pude resistir a tentar compreender as ligações entre a fenomenologia arendtiana e a genealogia foucaultiana no que converge para a desconstrução da subjetividade e da tradição política ocidental, na procura de novas formas de subjetivação.

Interessante foi notar que à afirmação de Arendt, apud ORTEGA (2000), de que não pretende restabelecer conceitos e categorias antigos, ou restaurar a tradição, mas desconstruir e vencer as reificações de uma tradição obsoleta, contrapõe-se a afirmação de Foucault de que a tentativa de atualização da estética da existência da Antiguidade não significa também a incorporação do modelo ético greco-romano pois “não se pode resolver os problemas atuais com as soluções do passado”. No entanto, os dois remetem-se com muita frequência, à experiência ética e política do mundo grego, contrapondo-a à sua visão de modernidade.

Na concepção de Arendt, a identidade humana aparece não como dada, mas como uma realização no espaço público. A subjetivação para ela, é um fenômeno do mundo, uma questão de estilo e caráter. Entende ela que, somente voltados para o mundo é que atingimos nossa identidade, no espaço público revelamos “quem” somos e não “o que” somos. Se, para ela, é só no contexto intersubjetivo do espaço público que se torna possível constituir a identidade, também para Foucault a presença de outros indivíduos é imprescindível no processo da auto-constituição.

Todavia, é possível perceber diferenças entre as “estéticas da existência” foucaultiana e arendtiana, visto que, em Arendt, a constituição do sujeito é uma constituição política e em Foucault, é principalmente, uma constituição ética. No entanto, ele também defende, em seus escritos sobre estilística da existência e o cuidado de si, uma visão da ética como política, ou seja, a constituição ética da subjetividade como uma alternativa às práticas subjetivantes modernas, sendo que o cuidado de si é visto como uma forma de resistência ao poder.

ORTEGA (2000) nos fala de outros autores que, nos últimos anos, na filosofia francesa, têm mostrado interesse pela Amizade e por um novo pensamento de comunidade e de sociabilidade. Entre eles, Blanchot, Deleuze, Guattari e Nancy. Segundo Ortega, todos esses têm colocado a questão da amizade e da comunidade no centro de sua filosofia, com frequência no contexto de uma tentativa de recuperar o político para a comunidade, de re-pensar, re-construir, tanto o político quanto à democracia.

Ao chegar ao final deste capítulo, devo dizer que não desejo trabalhar com a noção de amizade entre professores e alunos, entendida como igualdade e concordância, pois, como os autores estudados me mostraram, no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas sim um desafio para nos transformarmos, de preferência para melhor.

Acredito que, entre professores e alunos, pode ser possível uma amizade que não pretenda anular as diferenças, mas que seja capaz de enfrentar as tensões e as contradições. Não aquela amizade entre “bons amigos” que Nietzsche tanto criticou, onde sempre dizem o que queremos ouvir, sempre concordam, nunca criticam, porque isso, com certeza, impede o desenvolvimento de uma sensibilidade para as diferenças e a alteridade, tão necessária à um professor e também a seus alunos.

Então, para finalizar, quero ficar com a noção de amizade que, ao invés de fortalecer a identidade que já temos, nos leve à possibilidade de nos transformarmos e, na intersubjetividade, transformarmos nossos alunos em outros sujeitos possíveis.

Uma amizade que se estabeleça entre professores e alunos, que varra para longe as mazelas, que desnude as tecnologias de subjetivação arditosamente engendradas pelo sistema e que aponte para uma atividade de transformação tanto de si quanto do outro. Sei muito bem que não estou falando de uma coisa fácil de ser conseguida pois tanto alunos quanto professores se encontram submersos em muitas camadas de assujeitamento, mas freqüentemente, convivendo com esses professores, ouvindo suas falas e analisando seus discursos à moda foucaultiana, como “acontecimentos”, consigo delinear a cartografia do que está acontecendo agora e, em face das reflexões e decisões que esses professores escolheram tomar, vislumbro a possibilidade de uma amizade (como a definiu Foucault e outros autores estudados) ser construída, aos poucos, no fluxo e refluxo do cotidiano escolar, onde a intersubjetividade consiga dobrar, redobrar e desdobrar.

Seria pedir “um milagre”? ARENDT (2003, p. 43 e 44) usa a metáfora do milagre que não se deve limitar ao âmbito teológico, para caracterizar a ação política que é a possibilidade que o ser humano tem de agir. Segundo ela, o milagre da liberdade está contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem ou mulher é em si um novo começo uma vez que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele.

Portanto, se esperar um milagre for um traço característico da falta de saída em que nosso mundo chegou, então essa expectativa não nos remete, de modo nenhum, para fora do âmbito político e ético.

Para Arendt, se o sentido da política é a liberdade, isso significa que será justamente nesse espaço, e em nenhum outro, que temos o direito de esperar milagres. Não porque sejamos crentes em milagres, mas sim porque os humanos, enquanto puderem agir, estão em condições de fazer o imprevisto, o improvável e o incalculável e, saibam eles ou não, estão sempre fazendo.

CAPÍTULO 3

VOZES OFICIAIS – O ENSINO MÉDIO QUE O ESTADO QUER

Antes de prosseguir ouvindo as falas dos professores, julgo oportuno, primeiro esclarecer, ainda que sem a intenção de esgotar o assunto, a natureza do nosso ensino médio e as razões da reforma.

A reformulação do ensino médio no Brasil foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1968 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Procura atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, por meio da ampliação da parcela da juventude brasileira, que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por falta da formação atualmente exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços.

A expansão do ensino médio, que cresce exponencialmente, é apontada com sendo uma razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas.

A idéia central expressa na nova lei, e que orienta a transformação, estabelece o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil e não mais como etapa preparatória de outra etapa escolar ou do exercício profissional. Dessa forma, o novo ensino médio, nos termos da lei, deve deixar de ser simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica.

“Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma

prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.”¹⁰

Pelo que se pode ler no documento citado, não parece haver dúvida que os objetivos da nova educação, oficialmente pretendida, são muito mais amplos do que os do velho projeto pedagógico que já não parece servir a mais ninguém. Antes, desejava-se transmitir conhecimentos estanques e propedêuticos; agora, deseja-se promover “competências gerais”, que articulem os conhecimentos. Supõe-se que essas “competências” dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento das linguagens, a cargo das disciplinas, e estas, por sua vez, precisam ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como meras listas de “saberes oficiais”.

No livro PCN + Ensino Médio a fala oficial informa que seu desejo é procurar estabelecer um diálogo direto com os educadores que atuam nas escolas, reconhecendo seu papel “central e insubstituível” na condução e no aperfeiçoamento do ensino médio. Essa publicação traz orientações educacionais que, “sem qualquer pretensão normativa”, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela LDBN 9394/96, regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (1998) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999).

Nessa perspectiva, entende-se que será imperioso identificar os pontos de partida para construir essa nova escola e reconhecer os obstáculos que dificultam sua implementação, de modo a poder contorná-los e superá-los.

A atualização é colocada como necessária, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, quanto para responder aos desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados.

Dessa forma, na busca de caminhos mais adequados para as novas finalidades educacionais, descartam-se respostas e caminhos previamente prontos e fechados, responsabilizando as Secretarias e os Conselhos Estaduais e do Distrito Federal e Municipais de Educação, pela definição de prazos e procedimentos que possam

¹⁰ PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002

favorecer a transição de políticas educacionais ainda vigentes, encaminhando “mudanças e aperfeiçoamentos” respaldados na LDBN 9394/96, de “forma a não provocar rupturas e retrocessos, mas a construir caminhos que propiciem uma travessia fecunda”¹¹

Nesse mesmo texto vamos encontrar um trecho que nos mostra que, pelo menos no discurso oficial, convenientemente, apareceu alguma compreensão de que organizar Parâmetros Curriculares nacionais, flexibilizados ou não, por si só, não tornará possível uma melhora expressiva na educação no Brasil.

“a busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos e planos de carreira, a qualidade do livro didático, recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar, também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira”¹²

Ainda no Parecer CNE nº 4/98, afirma-se que o reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a educação nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas, relativas ao gênero, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais, às variações sócio-econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país.

Admite-se que muitas pesquisas têm apontado para discriminação e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo, e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas.

O Parecer refere-se a essas “situações inaceitáveis” reconhecendo que elas têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas.

O inciso III, das Diretrizes Curriculares Nacionais nos diz que

“As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolar, através de ações inter e intra-

¹¹ Palavras da relatora Regina de Alcântara de Assis, no Parecer CNE nº 4/98 sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental

¹² PCN, V. 1, Introdução, pp 13/14

subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressa através de múltiplas formas de *diálogo*, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã”¹³

Ainda no referido Parecer nº 4/98, a relatora afirma que, grande parte do mau desempenho dos alunos (agravados pelos problemas da reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, dos professores) é devida à insuficiência de diálogo e metodologias de trabalhos diversificados em sala de aula. Isso porque eles é que permitem a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. Dessa forma, volta a priorizar o diálogo, em suas múltiplas manifestações entre professores e alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos, materiais didáticos e a mídia, onde possam acontecer ações inter e intra-subjetivas, capazes de gerar conhecimentos e valores transformadores e permanentes.

Recomenda a relatora que toda atenção deve ser adotada no sentido de evitar que as propostas pedagógicas sejam reducionistas ou excludentes, conduzindo aos excessos da “escola pobre para os pobres”. Afirmando que a construção da Base Nacional Comum necessariamente deve passar pela constituição dos saberes integrados à Ciência e à Tecnologia, criados pela inteligência humana, a relatora aponta para o fato de que, por mais instituinte e ousado que seja, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. Dessa forma, nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, diz a relatora, “criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas”.

Acredita que a modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. Assim, a relação com o passado deve ser cultivada desde que exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial. Entende a relatora que a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, européias e orientais.

¹³ Parecer CNE 4/98, CEB p. 03. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental.

Em nossa experiência com o ensino médio nos leva, realmente, a perceber que, no cotidiano das escolas, a produção e a constituição do conhecimento sofre uma espécie de redução à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiência ou mesmo outras expressões da sensibilidade. Vemos que, infelizmente, esse modelo, que não valoriza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo, tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria.

Essas observações nos conduzem ao reconhecimento da natureza coletiva do conhecimento que, muitas vezes, permanece oculta ou mesmo dissimulada, negando-se assim o fazer social. Isso também nos faz lembrar que o sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

Historicamente, como já vimos no início deste capítulo, a organização curricular do ensino médio brasileiro esteve voltada para fornecer subsídios ao exame de ingresso à educação superior. Assim, em um sistema educacional em que poucos conseguiam vencer a etapa da escola obrigatória, os que conseguiam chegar e sair do ensino médio, em sua maioria, destinavam-se aos cursos superiores. Para os “outros”, os alunos das classes menos favorecidas, sobrava a escola profissionalizante, quando eles conseguiam vaga nela, o que nem sempre era possível pois o número dessas escolas é, historicamente, bem menor que a demanda.

Todavia, nas duas últimas décadas essa situação vem mudando, sendo numericamente visível o crescimento da procura pelas vagas no ensino médio. E isso vem acontecendo não apenas porque se acelerou o fenômeno da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também porque tem crescido o discurso sobre a valorização da educação como possibilidade de melhoria de vida e empregabilidade

O aumento, embora lento, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência de diminuir a idade dos concluintes, via progressão continuada, tem permitido o acesso ao ensino médio a um número cada vez maior de jovens, tanto os já inseridos no mundo do trabalho quanto os que almejam ingressar nele. Mas, cabe perguntar em que condições, se dá essa permanência?

Composta de estudantes que aspiram a trabalhar e trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária

quanto sócio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos, originários de grupos sociais ainda hoje sub-representados nessa etapa da escolaridade.

Somos um país imenso e, todavia, tamanho e complexidade não são os únicos problemas que apresentamos. Existem os agravantes, os equívocos educacionais cometidos no passado, e forçoso é reconhecer, que esse desequilíbrio educacional se explica também por décadas de crescimento econômico excludente, que só aprofundou e produziu uma das piores distribuições de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associou-se a desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é, hoje, considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

Em face de todos esses problemas, temos que as bases legais do ensino médio brasileiro estão na LDBN/96. A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio, dizendo que essa preparação será **básica**, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos os tipos de trabalho.

E, por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância que se atribui à capacidade de aprender e continuar aprendendo. Obviamente porque não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou os que nele entrarão a curto prazo, nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Entendida desse modo, a preparação para o trabalho, fortemente dependente da capacidade de aprendizagem, destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. Dessa forma, pela fala oficial, fica claro que a preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a um componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação (ou privilégio) de conteúdos determinados para vir a integrar-se ao currículo como um todo.

Compreendida a preparação para o trabalho no contexto da educação básica, da qual o ensino médio passa a fazer parte inseparável, o artigo 36 da LDBN/96 prevê a possibilidade de sua articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, mas não sem antes reiterar a importância

da formação geral a ser assegurada e definir a equivalência de todos os cursos de ensino médio para efeito de continuidade de estudos.

Então, por tudo que já vimos, parece que o sistema educacional do nosso país deu-se conta de que as perspectivas profissional, social ou mesmo pessoal dos alunos não têm feito parte das preocupações escolares, assim como as questões e problemas da comunidade, da cidade, do país ou do mundo só têm recebido atenção marginal no ensino médio que, também por isso, precisaria ser reformulado.

Podemos perceber que, diferentemente das características necessárias para a nova escola esboçadas acima, nossa tradição escolar tem sido a de compartimentar disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, que não se referem a contextos reais, condenando os alunos a uma passividade imposta em função dos métodos adotados e também da própria configuração física dos espaços e condições de aprendizado que refletem a pouca participação do aluno ou mesmo do professor na definição das atividades formativas.

Pelo que foi dito, até aqui, acredito que já se pode ter uma boa idéia da escola média que o Estado quer. Agora, resta vermos o que o estado de São Paulo tem feito para conseguir que os professores “funcionem do jeito certo” para levar adiante um processo de ensino e aprendizagem entendido como capaz de dar conta do que vem encomendado.

Além de usar os recursos da mídia, especialmente a educativa, com o objetivo de divulgar suas idéias e conquistar a aprovação e simpatia da população para a nova escola que deseja implantar “se os professores ajudarem” o estado tem feito um exaustivo trabalho de convencimento dos professores por meio de materiais pedagógicos e tecnológicos que chegam às escolas, projetos ensinando “como trabalhar” em todas as disciplinas. Projetos esses desenvolvidos pelos Assistentes Técnico-Pedagógicos que atuam nas Oficinas Pedagógicas existentes em todas as Diretorias de Ensino.

Mais recentemente, surgiram “os projetos de capacitação a distância e em serviço” oferecidos aos professores–coordenadores de todas as escolas de ensino médio, via videoconferências semanais e uma enorme quantidade de tarefas que devem fazer, além, é claro, de levar tudo o que aprenderam para os professores de suas respectivas escolas.

O curso de capacitação, que nos interessa aqui, chamou-se ENSINO MÉDIO EM REDE e começou a ser levado a efeito justamente quando estava iniciando minha pesquisa, no primeiro semestre de 2004. O tempo estimado de duração era de um ano, devendo terminar em junho de 2005, mas houve a decisão de prolongamento por parte da Secretaria da Educação. Dessa forma o projeto estendeu-se até o final de 2006.

A fala de Nóvoa, que segue abaixo, foi usada no material introdutório destinado ao projeto Ensino Médio em Rede que servirá de pano de fundo para nosso estudo, sendo, portanto, tomada como “fala oficial”.¹⁴

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas **todos eles passam pelos professores.**¹⁵ Essa profissão representou, no passado, um dos lugares onde a idéia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.”

Ancorada no referencial teórico acima, como já mencionamos em parágrafo anterior e agora esclarecendo melhor, a dinâmica do projeto desenvolve-se, de forma prioritária, por meio de videoconferências destinadas aos assistentes técnico-pedagógicos, supervisores de ensino e professores-coordenadores das escolas de ensino médio. Esses últimos é que serão os mediadores em suas escolas, contando para isso apenas com o tempo destinado às HTPCs (horas de trabalho pedagógico coletivo).

Acredito que as palavras que melhor definem o projeto são: ocupam tempo demais dos mediadores e oferecem tempo de menos para que eles levem os ensinamentos, os métodos e as técnicas ensinadas para seus professores que estão lá, nas salas de aula. Além disso, exigem que os participantes utilizem-se de um programa de computador chamado Prometeus, para participar de fórum de discussão com outros participantes e, o que é mais complicado, para que possam fazer as tarefas passadas pelo programa, em um espaço virtual chamado Learning Space (não tenho explicações para a razão do nome ser em inglês).

¹⁴ No material não se diz de onde essa fala foi retirada.

¹⁵ Grifo meu

O problema maior é que nem todos os professores têm acesso a computadores, nem todos sabem usá-los, as máquinas que existem nas escolas são poucas e estão sempre ocupadas ou quebradas, ou a Direção da escola arruma jeito de não liberar nem um computador para os professores, temendo que venham a quebrá-los. E para complicar mais ainda o que já era absurdamente complicado, o Prometeus, na maior parte das vezes, não funcionava como deveria, deixando desorientados todos os envolvidos no processo.

Nos dias 2, 3 e 4 de março de 2005 houve, em Águas de Lindóia, o primeiro encontro presencial entre os supervisores de ensino, professores-coordenadores e os especialistas em educação, inclusive a distância, sendo que esses últimos são os que se encarregam de promover as videoconferências. Nessa reunião, os presentes puderam falar de suas dificuldades quanto ao andamento do projeto e, como era de se esperar, verificou-se que essas eram inúmeras.

Estive nessa reunião e percebi que os problemas principais não surgiram ligados ao maior ou menor interesse demonstrado pelos professores, mas sim à pauta carregada de tarefas do projeto, a dificuldade mais ou menos generalizada de se lidar com o programa digital Prometeus, criado para servir ao projeto, e a absoluta falta de tempo para mediadores e professores darem conta de todas as suas atividades normais acrescidas das atividades demandadas pelo projeto Ensino Médio em Rede.

Os professores, segundo as informações que os mediadores trouxeram das diversas diretorias de ensino, “aceitaram bem” o projeto, mas estavam encontrando dificuldades para permanecerem nele pelas razões acima mencionadas. Quanto aos professores, infelizmente, não estiveram presentes no encontro presencial, nem foram ouvidos embora houvessem manifestado em suas escolas, o desejo de enviarem representantes.

Para além de algumas tentativas, mais ou menos infrutíferas, de equacionar os problemas operacionais mais gritantes, discutiu-se, no encontro, sobre o que seria a mediação e quais as formas de torná-la mais efetiva nos trabalhos desenvolvidos entre os grupos nas escolas, parecendo que as coisas não fluem bem por incompetência dos mediadores entre o projeto e os professores e entre esses e os alunos.

Tratando-se de implementar uma reforma ambiciosa, com anunciadas características conceituais, metodológicas e curriculares, é de se compreender que a

mediação assuma um papel fundamental nas relações de troca de experiências que deverão acontecer nas escolas, porém as dificuldades já enumeradas mostram que os obstáculos a serem vencidos para que o projeto chegue aos professores e atinja efetivamente a sala de aula, são muitos e grandes.

Nesse encontro, basicamente, esclareceram-se três idéias fundamentais do pensamento de António Nóvoa que, supostamente, devem nortear a reforma no que tange à necessária formação do professor:

1. A formação de professores é sempre um **exercício de escuta e de palavra**. De escuta dos outros, de novos conhecimentos, de novas experiências e, sobretudo, da escuta dos colegas, sejam eles mais novos ou mais velhos. De **palavra**, porque deve permitir que o professor exprima sua palavra sobre as coisas da educação e sua própria experiência, narre suas memórias, o que tem funcionado bem em suas práticas pedagógicas e o que não tem, suas angústias e ansiedades, os problemas que enfrenta e os dilemas que sempre existem na profissão.
2. A formação de professores é sempre um espaço de **mobilização da experiência**. O professor não pode ser visto como uma página em branco, que nada sabe. Até mesmo os recém formados já trazem sua experiência construída nos bancos escolares, enquanto ainda eram alunos. A formação continuada, segundo Nóvoa, só atingirá seus objetivos se for capaz de fazer o professor transformar sua própria experiência em novos conhecimentos profissionais. Da mesma forma, Nóvoa entende que a experiência, por si só, não é formação, não é formadora. Para esclarecer melhor sua idéia, cita Dewey que já perguntava: “quando se tem dez anos de experiência, significa estar dizendo que se tem dez anos de experiência ou que se tem um ano de experiência repetido dez vezes da mesma forma”? Dessa forma, fica claro que Nóvoa pretende dizer que transformar a experiência pedagógica exige um trabalho sistemático, uma indagação rigorosa, um inquérito efetivo a respeito de nossas práticas e nossas experiências; exige compartilhar com os colegas, refletir em voz alta e ser capaz de aprender com os outros. A experiência é vista como patrimônio pessoal mas, para que seja transformada em conhecimento, diz ele, precisamos dos outros: do outro que está nos

livros, dos especialistas, dos professores e dos colegas com quem trabalhamos diariamente.

3. Dessa forma, a formação de professores deve ser um **processo de desenvolvimento pessoal**, mas também um momento de consolidação do coletivo docente, que é infinitamente maior do que a soma das experiências individuais de cada um.

O que os professores verbalizaram sobre o Ensino Médio em Rede aparecerá em outro capítulo, onde apresentarei seus depoimentos. Por ora, estou verbalizando minha própria opinião.

O que vem proposto no programa de capacitação é certamente um discurso pois, inegavelmente, prescreve os saberes, prioriza métodos de ensino, apresenta modos “corretos” do professor ser, estar e fazer. Pode-se dizer que esse discurso define claramente o que é adequado e desejável no fazer pedagógico destinado a “mudar a cara” das escolas de ensino médio do Brasil. É isso que a reforma quer e é isso que o projeto Ensino Médio em Rede procura viabilizar.

Coerente com a o referencial teórico que escolhi para este meu trabalho, analiso o discurso do projeto de capacitação a distância como um conjunto de mecanismos de “governo” da conduta dos indivíduos que exercem na escola a profissão docente. Vejo como práticas que conectam modos de pensar e agir na educação, que acionam técnicas e expandem tecnologias de poder para regular o currículo escolar e governar os sujeitos pedagógicos, especialmente os professores, tornando-os sujeitos de um determinado tipo.

Entendo o discurso do projeto de capacitação como portador de estratégias para fazer acreditar na possibilidade de práticas bem-sucedidas, independentemente das condições do lugar onde o professor vive e trabalha. Discurso envolvente que faz sonhar com uma escola de boa qualidade, onde as mudanças dependem apenas de atitudes “emocionais e profissionais” dos professores, faz pensar que aqueles que realizam um bom trabalho, citado nos inúmeros exemplos dados, aqueles que estudam, que realizam atividades diferentes e experiências interessantes para tornar o currículo mais dinâmico são os professores e professoras comuns, que trabalham em escolas comuns e que enfrentam muitas dificuldades (entre elas as classes superlotadas).

Portanto, se esses conseguem, todos podem e devem fazer o mesmo pois todos podem transformar-se em “profissionais diferentes”, devem fazer sua prática de modo diferente, devem contribuir para a construção de uma educação de boa qualidade, bastando acreditar, querer, estudar e fazer. Nesse discurso, sem dúvida, encontram-se diferentes recursos para a subjetivação, porque é atraente, pelas possibilidades de intervenção, de transformação e de sucesso que oferece. Pode seduzir porque identifica suas metas com tudo que mais sonhamos em relação à educação, nossos anseios de mudança, de transformação, de eficiência e, por que não, de afetos. E é, sem dúvida, um discurso que governa porque indica as formas por meio das quais se pode moldar e direcionar a conduta de si e dos outros.

Entendemos que a produção da subjetividade docente está relacionada a procedimentos de “objetivação” mas também de “subjetivação” porque a produção de professores dinâmicos, inteligentes, eficientes e amorosos (um verdadeiro cyber-professor!) dá-se de forma a colocá-los

“não como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir”(LARROSA, 1994, p. 54/55).

No discurso apresentado pelos projetos “de capacitação”, essa subjetividade considerada ideal, não parece tão difícil de ser atingida. O que precisam os professores? Apenas descobrir os diferentes materiais que o governo tem mandado para as escolas, que os ajudarão a praticar a docência de modo “adequado”; voltarem-se para si mesmos e “reverem seus sentimentos”; olhar para seus alunos com “outros olhos”, descobrirem qual é seu verdadeiro papel na sociedade, assumirem sua “responsabilidade social”.

Acredito que essas técnicas subjetivam os docentes e engendram um tipo de subjetividade que se “auto governa”, se “auto regula” e se “co-responsabiliza” pelo seu próprio “esclarecimento” e pelo processo de escolarização da população brasileira.

Todavia, esse investimento planejado para o governo dos docentes não sai sempre como o sistema gostaria. Até porque, se pensarmos bem, as próprias “qualidades” da subjetividade docente demandadas nem sempre são coerentes entre si.

Quero dizer que as próprias técnicas pensadas para “moldar” e “reforçar” a subjetividade podem entrar em conflito umas com as outras.

Por exemplo, as práticas que são sugeridas para o docente relacionar-se consigo mesmo, como sujeito “capaz, importante para a nação, digno de respeito”, podem ir contra as práticas para relacionar-se consigo mesmo como sujeito da “docilidade da emoção”.

“Quando se diz para um professor que “decifre a si mesmo” em termos de seus sentimentos, daquilo “que seu coração manda”, pode ir contra a exigência política e institucional para que ele ou ela ajam de acordo com sua “responsabilidade social” no processo de mudança da educação e do país. Assim também a convocação para que o docente seja “modelo” e “dedique-se” inteiramente à sua profissão, pode ser contrária ao ponto de vista do sujeito que procura “seu bem estar e sua felicidade pessoal”. (PARAISO, 2002, p. 112)

Diante disso, podemos considerar que os professores não são os sujeitos unificados imaginados no programa de governo do sistema educacional. Suas vidas estão em constante movimento entre diferentes práticas, as quais subjetivam de diferentes maneiras.

Esse discurso que já vem pronto “de cima” não é o único, é apenas uma forma do docente interpretar a si mesmo, o currículo, a escola etc. Dessa forma disputará espaço com outros discursos na definição de como deve ser, fazer e viver podendo recusar este ou aquele discurso, numa forma de resistência, que parece estar latente, em todos nós, professores ou não. Assim, nem tudo estará perdido, pois, a cada ação, vemos uma reação. Forças, ativas e reativas, na sociedade e também nas instituições escolares. Do atrito entre elas podem surgir outras coisas, outros possíveis.

Portanto, concordamos com o que está dito abaixo:

O discurso é ambíguo(...) uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. Sem ser inteiramente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder (GORE, 1994).

CAPÍTULO 4

A ESCOLA E OS PROFESSORES

Antes de começarmos a ouvir as vozes dos professores, falemos da escola. Ela é grande, um bloco de dois andares, alongado, construído em cimento armado, ocupando longitudinalmente todo um quarteirão. Muitas janelas, onde os vidros brilham ao sol da manhã. Na frente um espaço de uns cinco metros de largura percorre a construção de ponta a ponta e ocupa o status de um jardim. Não muito bem cuidado, mas sempre um jardim.

O acesso ao interior não é muito fácil. Bem no meio da construção, existe uma portaria fechada eletronicamente que só abre para quem tocar a campainha e provar, muito bem provado, que tem o que fazer lá dentro da escola. A secretaria tem uma pequena janela gradeada que dá para a entrada, antes, porém da porta eletrônica. Por ali, pode-se atender a todos que precisarem de seus serviços sem que seja necessário que adentrem o interior da escola. A entrada dos alunos fica do outro lado do quarteirão, ao lado da quadra de esportes. Dentro, existe um grande pátio coberto, cheio de bancos onde os alunos podem sentar-se, nos intervalos. Na parte de baixo ficam as dependências da secretaria, direção, vice-direção, coordenação, sala dos professores, biblioteca de bom tamanho, contendo um grande número de livros, não muito bem acomodados (porque a escola não conta com uma bibliotecária formada), almoxarifado, cozinha, banheiros, o salão de reuniões, sala de multimeios e sala de informática, com quinze computadores. A quadra de esportes coberta fica à direita e o resto do terreno é gramado.

Sobe-se ao andar de cima, reservado para as salas de aulas, por uma larga escada construída bem no meio do edifício. Em cima, ao contrário de muitas escolas do Estado, o corredor é bem largo e as salas arejadas. Existem também dois laboratórios, provavelmente pouco usados, um para Química e o outro para Ciências Físicas e Biológicas.

Nesse espaço, em 2005, estudavam 1.367 alunos, vindos das periferias adjacentes à escola, divididos em três períodos: manhã, tarde e noite.

Essa é a EE e agora vamos conhecer os professores que nela trabalham e concordaram em fazer parte desta pesquisa.

3.1. OS PROFESSORES SE APRESENTAM

“Sou Marlene, 32 anos, casada com professor, mãe de três filhos pequenos. Sou filha de professora. Sempre admirei a minha mãe e o trabalho que ela fazia na escola. Optei pela carreira de professora quando fui cursar Letras na UNESP. Gosto do que faço, apesar das dificuldades que encontro pelo caminho. Estar sempre em contato com os jovens me obriga a estar sempre estudando, buscando caminhos, usando a minha criatividade. Isso eu entendo com sendo um aspecto bom da profissão. Se pudesse voltar atrás, seria professora de novo? Talvez... (fica pensativa...) Não sei. Sei da minha vocação para a profissão mas infelizmente não sou tratada pelo sistema como “profissional”. Para muitos, ser professor é um tipo de “sacerdócio” mas eu não concordo com isso, não. Discordo completamente e me sinto desvalorizada, humilhada pela sociedade e pelo governo...”

- *“Sou Angélica, 45 anos, solteira, professora desde os 20 anos. Já poderia me aposentar se não tivessem mexido nas leis da aposentadoria. Me sinto enganada e de certo modo, roubada. Na minha época era comum a moça pensar em ser professora por ser considerada uma profissão ideal para mulheres. Se pudesse voltar atrás não seria professora. Acho que fiz bobagem e estraguei a minha vida. E agora não tem mais jeito. Que pena... Bem, mas os alunos não têm nada a ver com isso. Compromisso é compromisso, foi o que o meu pai sempre me ensinou.”*

- *“Sou Paulo, 47 anos, casado, dois filhos. Minha esposa, felizmente, não é professora. Andei muito estressado com a profissão. Estive doente dos nervos, tinha dificuldade em lidar com os alunos. Após um tratamento voltei a trabalhar, porque não tinha outro jeito. Você sabia que a maior parte dos*

colegas que se afastam por motivo de saúde é por causa de estresse emocional? Chamam a isso de “síndrome de burn-out”. Não. (de maneira decidida e sem pestanejar!) Não voltaria a ser professor, se pudesse escolher. Definitivamente, não.”

-“Sou Alberto, 50 anos. Solteirão (risos...) Como é que ia dar conta de uma família com esse salário? O que me fez desejar ser professor foi talvez a História... Era uma época de lutas e de confiança no futuro. Educar era participar dessa luta e contribuir com as mudanças. Se pudesse voltar atrás provavelmente seria professor de novo. Se bem que a confiança em um novo tempo anda bastante abalada. Mas enfim, sinto-me útil, ensinando essa moçada. Penso que mesmo se fizer pouco por eles, por uma série de razões alheias à minha vontade, será melhor do que se não tivesse feito nada.”

-“Sou Cássio, 30 anos, negro, solteiro, por enquanto. Formei-me há pouco tempo e gosto de ser professor. Ainda estou vivendo as amarguras de ser um iniciante e às vezes me sinto um pouco desanimado. Tenho pensado muito na responsabilidade de ser professor, no meu papel social de formar e informar. Mas, se pudesse voltar atrás creio que escolheria ser professor de novo.”

-“Sou Tereza, 32 anos, solteira, disposta a continuar a sê-lo. Como professora sinto-me atropelada pelas ordens e contra ordens da Secretaria da Educação, pelos projetos com os alunos que os “de cima inventam” e nós temos que dar conta de implementar. Queria ter paz e sossego para trabalhar do meu jeito. Aposto que os alunos iam aprender muito mais. Eu realmente não sei se seria professora de novo, caso pudesse voltar no tempo. Tenho cá as minhas dúvidas.”

-“Sou o Zé Pedro, 38 anos, casado, sem filhos. Apesar das dificuldades enfrentadas, sinto-me bem no ambiente escolar. Consigo me entender bem com os alunos e eles me respeitam. Não porque eu seja bravo, mas porque sabem que eu quero o bem deles. Aprendi sozinho que o melhor modo de conseguir

trabalhar é me aproximar mais dos alunos, me interessar pelos problemas deles. Assim dá certo. Se pudesse voltar no tempo, com certeza, seria professor de novo.”

-“Sou Humberto. Não digo a idade! (risos). Solteirão. Professor de Língua Portuguesa e Literatura, há mais de dez anos. Tenho trabalhado feito um condenado para ensinar alguma coisa para esses nossos alunos mas parece que está difícil. Ando meio cansado da profissão e definitivamente indignado com a forma como os professores são tratados neste país. Não, pode ter certeza de que se pudesse voltar atrás não seria professor. Aliás, estou lutando para deixar de sê-lo, prestando tudo quanto é concurso público que aparece. Um dia vou acabar sendo aprovado em algum e vou cair fora daqui. Mas, enquanto isso não acontece, esforço-me para ser um professor decente para esses alunos.”

-“Sou Carlão, 46 anos, divorciado, pai de três meninos, sindicalista militante, professor de matemática, acredito que a educação melhora aqui na escola se a gente conseguir trabalhar coletivamente. Tenho insistido muito com os colegas para a gente tentar trabalhar de maneira interdisciplinar. Não desisto diante de nenhuma dificuldade (e a gente lida com muitas na escola!) dizem que sou teimoso, mas eu quero mesmo é ser persistente. Se pudesse voltar atrás escolheria ser professor de novo.”

-“Sou Toninha. Já passei dos cinqüenta. Professora de Educação Física. Nunca desejei ser professora. Na época desejava ser psicóloga ou veterinária. Como não foi possível, prestei vestibular em Educação Física, embora nunca tivesse participado das aulas dessa disciplina, quando era aluna. Passei no vestibular e fui ficando. Virei professora. Por quase quinze anos, me senti a pior professora do mundo. Até que descobri que podia aprender com os alunos. Quando descobri que podia melhorar meu relacionamento com os alunos de uma forma mais afetiva, comecei a melhorar enquanto professora e os alunos se interessavam mais pelo que eu procurava ensinar. Agora, vai tudo bem. Hoje, ainda que pudesse voltar atrás, não deixaria de ser professora.”

- *“Sou Marisa, japonesa, 39 anos, solteira, tenho um filho de onze anos. Ensino Língua Portuguesa e Literatura. Tornei-me professora porque gostava de ler, escrever e ensinar. Inspirei-me em minhas tias que eram professoras, elas foram meus modelos, o que contrastava com a imagem de meus pais, iletrados, ignorantes, submissos. Vejo a profissão como a busca constante de novos caminhos, de um o quê, para quê e para quem. Formulação constante sobre qual é, realmente, o papel do professor. Acho que se pudesse voltar no tempo não seria mais professora, apesar de saber que todas as profissões tem as suas dificuldades. Decepção por trabalhar em uma instituição sem identidade, descaracterizada socialmente diante até da função social que lhe tem sido imposta ao longo do tempo.”*

Estes são os professores cujos discursos escolhi para ouvir neste trabalho. Não foram os únicos com quem conversei, mas foram os que mais contribuíram com sua experiência, sua boa vontade em acertar e fazer um trabalho pedagógico de melhor qualidade. Acredito que são exemplos de educadores que, apesar de todas as formas de subjetivação engendradas pelo poder, não perderam a capacidade de resistir enquanto sujeitos pensantes, agentes e reagentes, acreditando que as coisas, na escola, podem ser de outra maneira. Ainda que não exatamente como o sistema que se propõe a governá-la deseja.

CAPÍTULO 5

VOZES EDUCADORAS - O ENSINO MÉDIO QUE O ESTADO TEM

“Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se, sobretudo, da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia e o oligárquico a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor.

Fica claro, portanto, que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos as opiniões sobre esse tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual a investigação é confusa e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício). (ARISTÓTELES, Política, VIII, 1e 2)

Ainda que o discurso oficial diga que reconhece a grande necessidade de uma nova escola, para uma nova conjuntura resultante do mundo globalizado, escola que seja capaz de formar um cidadão com capacidades intelectuais e profissionais bem desenvolvidas, permanece o fato de que a escola melhorada, ainda que funcionasse perfeitamente dentro dos atuais padrões de educabilidade exigidos pelo Estado, formar o cidadão para SER, FAZER, SABER e CONVIVER, ainda assim, estaria voltada para suprir as necessidades dos setores hegemônicos da sociedade. Hegemônicos em todos os sentidos: social, cultural, econômico e político.

O discurso pode parecer bonito, mas esquece (ou lembra muito bem?) que a maior parte do que se prega esbarra na condição de penúria da escola de ensino médio, que até bem pouco tempo sobreviveram nos espaços ociosos das escolas fundamentais.

Esse é um ponto nevrálgico dessas questões que se referem às políticas públicas e às reformas educacionais. Não adianta oferecer discursos de “como fazer”, se toda a engrenagem escolar se acha emperrada, se os professores estão assoberbados por

múltiplos problemas que vão desde a penúria em que vivem com seus salários aviltantes, salas superlotadas (45 alunos, no mínimo, em cada sala), alunos desinteressados do ensino que eles têm para oferecer, violências explícitas ou simbólicas, reformas educacionais, projetos de “capacitação” em serviço, ordens e contra-ordens superiores, que mudam ao sabor da política do momento.

Enfim, deixemos que eles mesmos digam o ensino médio que o Estado tem, que representem a si mesmos, ainda que, para o professor, a tarefa de interpretar ou moldar a si mesmo, em face de novas demandas e reformas impostas pelo sistema é freqüentemente conflitiva. Isso porque envolve uma série de pensamentos, circunstâncias e desejos. No centro disso está a relação professor/aluno e as marchas e contra-marchas do cotidiano da escola. As falas são eloqüentes, as palavras, às vezes, parecem pincéis, que vão cartografando a paisagem, compondo quadros, que nos falam de dificuldades e lutas.

5.1. IMAGENS DE UMA CRISE CRÔNICA

“O professor não é bobo! É lógico que ele percebe que do jeito que vai o ensino médio não dá para continuar, porque perdeu mesmo o sentido. Os alunos até estão certos de não se interessarem mais pelas coisas que ensinamos. Dizem que o que ensinamos não serve para a vida prática, que não tem nada a ver...

A gente percebe que precisaria mudar a metodologia, atualizar os currículos, atualizar nossos conhecimentos. Mas... isso, não acontece de um dia para o outro. É preciso um certo tempo para a gente vencer essa sensação de ... inadequação!!! Não dá para mudar tudo assim... no estalo, e embarcar em novas formas de trabalhar que a gente ainda não domina, que a gente na verdade não aprendeu, durante a formação na faculdade. Aprendemos a dar aulas de um jeito e agora querem que a gente vire no avesso, seja “outro professor”. Isso leva um tempo que não temos e uma capacitação que só agora começa a ser oferecida pelo estado. Vamos ver no que vai dar... Reforma no ensino é assim: quando a gente vai acertando a fazer de um jeito, vem outra reforma e muda tudo...No ensino médio eu já reparei que a cada dez anos, em

média, vem uma reforma e até hoje não vejo nada mudado para melhor”.
(Angélica)

“Estamos fora da zona de conforto. Estamos em plena zona do desconforto. O que sabemos (como fazemos) está sendo criticado e ainda não estamos prontos para fazer diferente”. (Marlene)

“Todo mundo critica os professores hoje em dia. Alunos, família, diretores, dirigentes, secretaria da educação e sei lá mais o quê. Parece que esse descabro da escola é tudo culpa pessoal e intransferível do professor, como se fossem só eles os responsáveis pelo descabro e falência em que estamos. Eu sei das reformas, das novas políticas públicas, do que o estado quer da escola, o tipo de aluno que é necessário formar para o mercado de trabalho etc. Leio tudo que me cai às mãos sobre esses assuntos. E faço isso de madrugada, feriados, sábados e domingos, quando devia estar descansando ou dando mais atenção à família. Pra quê? É tudo muito bonito na teoria mas quando tento por em prática, esbarro nas salas superlotadas que nem dá para se mexer direito dentro delas. No ensino médio são 45 alunos, no mínimo, em cada sala de aula. Frequentemente passa de 50!!! Os alunos estão lá, loucos para cair fora dali. Quando toca o sinal eles voam porta a fora. Como quem foge de uma prisão... Sabe, eu acho tudo isso muito triste... (abana a cabeça num gesto desalentado.) Se venho com alguma novidade, um trabalho diferente eles dizem: “Ah, professor! Pra quê? Pega leve... A gente estamos cansados...” Isso quando se trata de “classe boa”. Porque as ruins... a gente tem que se persignar antes de entrar, como fazia uma professora de português, colega nossa, que felizmente para ela, se aposentou...

No noturno, é “comum”, alguns alunos virem para a escola drogados, alcoolizados ou mesmo armados. Os professores até ficam com medo deles. E tem também aqueles alunos que são interessados, mas chegam tão cansados que dormem durante a aula. A esperança é que acordem em algum momento e acabem aprendendo algo de útil, captando alguma coisa da aula que a gente tentou apresentar da melhor forma possível. A reforma do ensino nos diz como

fazer as coisas, mas não repara que a gente não tem condições. Eu acho que a situação foge ao pedagógico. Me sinto perdido...” (Paulo)

“Os alunos estão lá, falando e rindo sem parar, se estapeando, se empurrando, jogando materiais uns nos outros... Um caos!!!. Às vezes, eu entro na sala de aula lutando contra um desejo insano de sair correndo, sumir, desaparecer...”

Quando me dou conta que o meu trabalho, com todo o sacrifício que me custa, parece não estar servindo para nada, que pouco ou nada vai mudar na vida deles, que eles passariam muito bem sem mim, confesso que sinto uma grande angústia.

Nessa luta toda, entre alunos que não parecem interessados em nada, reformas do ensino médio que mais confundem do que esclarecem, exigências do Diretor, da Diretoria de Ensino, de pais que, muitas vezes, são bem agressivos com os professores... Você sabe, é aquela velha história: se o aluno vai bem, ele é que é bom. Se vai mal... o professor é que não presta!...

... Salas superlotadas. Detesto ficar lá na frente, sem espaço para andar pela sala, falando... falando... Escrevendo na lousa anotações que poucos deles copiam. Tudo bem tem a sala de informática. Três, quatro, alunos por computador... A gente perde o controle, eles acabam entrando em sites de pornografia, de conversa fiada... Como dar conta disso tudo? Acho que ainda não atinei com a melhor maneira de lidar com eles... o que eu posso fazer para tornar minhas aulas melhores? Já tentei “ficar amigo deles”, mas aí, ficou pior, eles não queriam fazer mais nada... Tem que haver um jeito da gente interagir melhor...

No começo achava que era só comigo, por eu ser um professor recém-formado, mais jovem do que a maioria dos meus colegas. Depois, fui vendo que era igual para todo mundo. Acho que a Universidade, por boa que seja, não prepara o professor para a realidade que ele vai encontrar lá fora, no dia a dia da docência. É sempre um choque para o professor recém formado.

... Qual é meu papel na educação? Estudei tanto para quê? E não é só “quem eu sou!! Na verdade é “quem somos nós” da cultura, com as nossas identidades individuais e coletivas. Eu penso que estamos perdidos, meio sem rumo em meio

a teorias pedagógicas e reformas educacionais. Acho que não estou sabendo me explicar direito, você me entende? Mas é que...Penso que o problema é muito maior que pedagogias e reformas... é alguma coisa mais... como posso dizer... uma coisa mais de cerne... fundante. De sentido... Nosso, dos alunos, da escola..." (Cássio)

"Eu acho que se não tivesse tantas ordens e contra-ordens, tantos projetos inventados pela Secretaria da Educação, de uma hora para outra, que a gente procura resolver correndo, e acaba fazendo tudo errado... Concordo que o ensino médio está um caos, mas a gente precisa de tempo para pensar e discutir soluções. Acho que toda mudança exige um tempo de preparação."Não somos tão incompetentes assim... o problema é que não temos tempo para nada, com tantos projetos, alguns bons, outros inúteis... Eu queria sinceramente, que o pessoal "lá de cima" compreendesse que educação não se trata a "toque da caixa", como se fosse no exército. É preciso ir com mais calma, mexendo devagar nos currículos, fazendo os ajustes necessários, bolando novas estratégias de ensino, na medida das necessidades. Mas não... mandam a fórmula, o modelo e a gente tem que dar conta de implementar. Daí acontece que o que dá certo em uma escola não dá certo em outra. Cada uma tem um "clima" uma especificidade... Não há modelo que dê conta de tudo, os professores têm que fazer adaptações, têm que ver como fica melhor o currículo, o que se vai trabalhar, o que vai ficar de fora... Isso é trabalho sério... e demanda tempo... Justamente o tempo que a gente não tem, trabalhando em duas ou mais escolas para melhorar um pouquinho o salário.

Acho que o professor tem que ser mais do que o cumpridor de parâmetros curriculares. Ele precisa aprender como ser um "intelectual transformativo", como dizia Giroux. Educar é coisa séria. Aprendi no Ensino Médio em Rede que o professor deve agir e refletir sobre sua própria ação. Corrigir os rumos se ele perceber que não está dando certo. Chegar mais perto, dos alunos,conhecê-los melhor e assim entender melhor as necessidades deles... Fico insegura se não estarei estabelecendo as prioridades erradas. Tenho medo de, mesmo sem a intenção, estar dando uma escola pobre para os pobres. (Tereza, 32 anos)

Sem dúvida, a crise crônica em que vive nossa escola de ensino médio, nos coloca grandes questões. Destaco aqui a questão do desconforto, evidenciada por Marlene, de maneira direta e por outros, indiretamente. O professor percebe a crise, sente-a em sua própria pele, seu trabalho é penoso, não rende bons resultados. Sente-se culpado, aceita uma culpa que não é só sua. Pensa em formas de mudar a metodologia, faz cursos de “capacitação” como se fosse um incapaz. Acaba por sentir-se assim... “meio perdido”.

Tenta novas formas de trabalhar em suas salas superlotadas, mas esbarra em outras questões, no desinteresse dos alunos, na avalanche de projetos que são enviados pela Secretaria da Educação (alguns considerados totalmente irrelevantes), na dificuldade de se reunir com seus pares, sem tempo suficiente para discutir algum projeto de trabalho interdisciplinar, que fizesse mais sentido para os alunos.

Por suas falas acredito que podemos perceber que muitas questões são colocadas e todas elas são fundantes na vida do professor. Percebemos que muitas “verdades” são verbalizadas e que a maioria delas toca na questão do poder, especialmente naquele “poder disciplinar” ao qual se refere Foucault, que se exerce sobre todas as pessoas, em todas as instituições, por meio do que *ele chama de “tecnologias normalizadoras do eu”*.

Percebemos também, no dia a dia, que a escola não é democrática. *“Poderia começar a ser quando, além de oferecer vagas para todos os alunos, pudesse dirigir seu próprio destino, podendo a comunidade escolher seus diretores e coordenadores, decidir sobre os currículos mais adequados para sua clientela, etc...”* (Marisa)

Nossa experiência mostra que a escola reproduz em seu interior, uma extensa rede de micropoderes, as mesmas formas de decisão dos processos centralizados e autoritários da sociedade em geral. Todos os processos de decisão que estão na escola são assumidos em nível da centralização do poder executivo do estado. Pode-se mesmo dizer, que o autoritarismo se reproduz em todos os níveis do Estado e estende-se até a instituição escolar. O autoritarismo está presente em todos os níveis de decisão da educação: esta presente no dirigente, mas também no supervisor, no coordenador e no professor.

Defendo aqui que cada professor tem seu jeito, suas vivências, suas preocupações e suas idéias, em função da maneira como foram constituídos e também se constituíram, ao longo do caminho que foram percorrendo como educadores. Atrevo-me a dizer que, se ele consegue afinar-se com as novas metodologias em destaque no momento, muito bem. Se não consegue, bem também!!! Julgo preferível um professor sério, que mesmo que trabalhe do modo tradicional, mesmo que hoje seja tão criticado, desde que compreenda que educar é um ato político, que ensine que as “verdades” não são eternas, nem têm origem divina, não são “naturais”, será melhor do que um “seguidor de modelos” mero tarefeiro, que mal sabe o que está fazendo diante de seus alunos.

Como exemplo, cito o professor Alberto, que tem fama de autoritário. Amado por uns e detestado por outros. No entanto, quando acontece a formatura, as turmas brigam para tê-lo como padrinho...

“Esses textos que temos estudado no “Ensino Médio em Rede” nos dizem que não sabemos lidar com os alunos, que não deixamos que eles sejam os protagonistas de sua própria formação. Que decidimos o que ensinar de maneira autoritária... Eu não me sinto assim tão autoritário,(não mais do que a administração ou o sistema o são comigo!) quando decido o que vou ensinar dentro de um programa geral que vem proposto nos Parâmetros Curriculares. Acho que , afinal, esse é o meu trabalho, minha obrigação como professor. Se eu deixar por conta dos alunos acabo não ensinando nada...Se até para decidir o que vou ensinar e como vou avaliar eu tiver que ouvir a família, o aluno, sei lá mais quem, onde vou parar? Estou fazendo o quê aqui? Não tem sentido. Eu sou professor, não sou? Escolhi ser professor!!! Fiz sacrifícios para estudar, mas achava que sendo professor poderia contribuir para uma sociedade mais justa... Sou de uma família nortista, muito pobre. Claro que, como professor, continuo pobre... Mas disso eu nem reclamo, que foi escolha minha. Mas, o que me deixa aperreado é essa coisa de ficar dizendo que o ensino vai mal por culpa dos professores... pois sim... o que temos a ver com a economia capenga, com a falta de emprego, falta disso e mais aquilo? Nosso dever é ensinar, do melhor modo que pudermos. Não sou a favor de dar muita moleza para o aluno. Ele já é mole

*por natureza, nessa faixa etária. Pobre ou rico, pra mim, aluno é tudo a mesma coisa: precisa aprender a ser gente!!! A viver em sociedade e respeitar o próximo. A vida não dá moleza!!! Por que a escola deveria? Eles têm que entender que o conhecimento é essencial para eles serem pessoas melhores, úteis para a sociedade. Alguns colegas dizem que eu sou muito duro, mas eu faço o que acho certo. É o meu jeito de defender esses meninos de uma exclusão social maior do que eles já vivem. Eu sei (risos..) que dizem que de boas intenções o inferno está cheio... Mas.... brigar **com eles** é o meu modo de brigar **por eles**. (Alberto)*

Se olhado isoladamente, fora do contexto em que trabalha (escola pública, ensino médio, bairro de periferia) o professor Alberto parecerá um tipo autoritário, que passa a vida “enfiaando conhecimento goela abaixo” de seus alunos. O tipo de conhecimento que ele determina que será bom para eles. Poder-se-ia dizer que ele é parte de um grupo que se sente à vontade para formular sua visão de mundo e que procura incutir na consciência dos alunos essa mesma visão, quer ela corresponda à realidade deles ou não. Um autêntico agente do poder constituído? Um professor que não parecia estar muito interessado em trabalhar por projetos, como se considera ideal hoje, que normalmente não conseguia afinar-se com seus colegas nas chamadas “atividades interdisciplinares”, queixando-se de que os colegas eram “moles demais” e que ficavam “girando em círculo”.

Alberto é um mau professor? Porque ele tem dificuldade em trabalhar dentro dos novos moldes propostos? Ou serão impostos? Criar moldes não será também uma forma de imposição? Assim, não será sempre uma questão de imposição de conhecimento?

Não se pode ignorar as contradições.... O que desejo dizer com isso? É que Alberto, no meu entender, apesar de suas aparentes contradições, é um ótimo professor. Ele ensina História e, do seu jeito, ele ensina que o mundo é cheio de contradições, que o real não é linear e muito menos natural, como querem os detentores da ordem do “sempre igual” que não fazem por respeitar os diferentes. Aos trancos e barrancos ele mostra a seus alunos que o real que eles vivem não é natural e nem eterno. Ele mostra que o “real” é histórico, e a História é feita pelos homens e que é justamente essa

história em construção que atropela as ideologias. E o que é mais significativo: ele mostra a seus alunos que é justamente por isso que ainda existe esperança!

Se, para ele, o papel da escola é dotar os alunos dos conhecimentos acumulados, aos quais têm direito, então eu pergunto: isso não é democratizante? Não era isso que os alunos pediam no meu trabalho de mestrado? “Aulas interessantes, sobre coisas relevantes”. Isso não seria, afinal, uma forma de amizade, no sentido político do termo?

E os outros participantes desta pesquisa, com todas as suas angústias, suas questões, suas experiências, serão maus professores? *“Não somos tão incompetentes assim. O problema é que não temos tempo para nada...”* (Tereza)

Diante de todas essas reflexões, entendo que não seria exagero, nem absurdo, perguntarmos: quantos anos-luz separam o ensino médio que o Estado tem do ensino médio que ele quer?

CAPÍTULO 6

COMO FOI QUE A CRISE CRÔNICA FICOU AGUDA

Em um dia chuvoso do mês de Março de 2004, quando os professores encontravam-se reunidos, para o cumprimento de mais um horário de trabalho pedagógico coletivo, a crise, que antes era percebida de forma crônica, agudizou-se.

A professora-coordenadora foi até a Diretoria de Ensino e voltou com um pacote de papéis na mão. Informou aos professores presentes que se tratava dos resultados da avaliação externa SARESP, referente ao ano de 2003. Examinando os resultados descobriram que não eram nada animadores.

Os números mostravam que os alunos da EE tinham poucos conhecimentos, liam pouco e mal, tinham dificuldades na interpretação de textos, e mal sabiam resolver as quatro operações da aritmética, não sabiam nem a tabuada. Em resumo: faltavam-lhes as famosas “habilidades e competências” tão valorizadas no discurso oficial, para serem cidadãos partícipes e se integrarem ao mercado de trabalho. Na verdade, feita uma busca rápida por comparações com os resultados, de outras escolas da cidade, descobriram, consternados, que a EE, sem dúvida, ocupava o último lugar, ou seja, era a primeira entre as últimas.

Como pude observar, foi difícil para os nossos professores aceitarem os dados inequívocos do que eles chamaram de “sua própria incompetência”. Sem dúvida eles tinham uma melhor expectativa quanto a esses resultados e ficaram, por algum tempo, perplexos com a situação que se configurou diante deles. Alguns falaram, gesticularam, rebateram os dados...Depois ficaram quietos, por algum tempo, pensando em sabe-se lá o quê.

Algumas das falas que registrei nessa reunião, em que tomaram ciência dos maus resultados apresentados pela grande maioria de seus alunos, mostram também, o momento exato da tomada de consciência de que se fazia necessária uma mudança urgente nos métodos e técnicas de seu fazer pedagógico, no sentido de resignificar a busca de conhecimento por aqueles alunos e aqueles professores específicos e naquela

escola também específica. A crise aguda se objetivara, batera à porta, entrara, estava instalada e cumpria achar maneiras de expulsá-la.

“Meu Deus do céu... Eu não acredito que todo o trabalho que desenvolvi com eles durante o ano passado inteiro, tenha redundado nisso aí...(olha para os papéis com repulsa, sacudindo as mãos com impaciência)) Nesses resultados ... indecentes, que mostram que eles têm dificuldade de redigir qualquer tipo de texto, que não entendem o que lêem... Está certo que sempre tive dificuldades em fazê-los ler, dizem que não gostam, não têm tempo, que não querem, que os livros são chatos... Mas ainda assim...Colegas, eu preciso, urgentemente, repensar a minha prática” (Humberto).

“Pois eu não aceito esses maus resultados como sendo culpa só minha (tom de voz indignado). Vocês não vêem que é isso que o Estado quer? Encontrar um culpado para tudo que não dá certo na educação? Posso ter alguma culpa, que ninguém que tenha juízo pode se declarar perfeito mas não carrego essa culpa sozinho. Trabalhei à exaustão com esses alunos mas, a bem da verdade, esses maus resultados não me surpreendem. Já tinha percebido que algum deles, apesar de terem chegado ao ensino médio, eram semi-analfabetos. Tem alguns que não acertam nem escrever o próprio nome. O pouco que escrevem tem aspecto ilegível... Admito que minha prática pedagógica não deve tê-los ajudado muito nesse particular mas, enfim... como professor de História acho que não fiz um mau trabalho. Mas não aceito como culpa minha o fato de eles não saberem nem escrever direito, terem muita dificuldade. Antes de chegarem ao ensino médio eles não passaram por oito anos de ensino fundamental? O que os outros professores, que tiveram antes, fizeram por eles?” (Alberto)

“E eles também são culpados. Os “lá de cima”. Vem o supervisor que pressiona o diretor, que pressiona os professores para que façam tudo dentro dos Parâmetros Curriculares. E aí vêm as Resoluções, Indicações, Pareceres, que não acabam mais e muitas vezes mudam as regras do jogo no meio do jogo. Tudo dando diretrizes, mostrando aos professores que o fazer pedagógico tem

que ser assim ou assado, que o uso das verbas tem que ser “deste jeito e não daquele” Para nós fica a pressão sobre os alunos. É sempre o poder que vem de cima para baixo... não interessa se você não concorda... você nunca será ouvido mesmo... Querem ver? Tem coisa mais inútil do que preencher aquelas fichas individuais dos alunos que precisam de recuperação? Aquilo, na minha opinião, não diz nada que se aproveite. É só perda de tempo, mais trabalho para o professor. Você preenche aquilo, diz que o aluno tem deficiência nisso e naquilo, que não estuda, que dorme na aula, que fala o tempo todo com os colegas, por isso não aprende nada. Diz as coisas que ele devia saber e não sabe... precisa de recuperação. E daí? O professor coordenador monta as turmas, arranja professor para o reforço e os alunos... nem aparecem. O Estado paga para os professores da recuperação não fazerem nada... e os poucos alunos que aparecem, não apresentam melhoras. Está tudo errado... E nós, bem no olho do furacão.” (Marisa)

Tumulto na sala. Os professores, irritados, falam todos ao mesmo tempo. A diretora sai da sala sem dizer nada. A professora-coordenadora do período diurno continua a olhar desconsolada para os papéis que tem à mão. Carlão pede a palavra, mas demora algum tempo para conseguir ser ouvido. Fala em tom persuasivo, como se estivesse acalmando crianças.

*“Tudo bem pessoal... acalmem-se... tudo bem... estou tão aborrecido quanto vocês. Calma... Ouçam-me! Ficar pensando no “boi que morreu” não vai resolver em nada, é chover no molhado... Para mim, o que nos cabe fazer é levantar a cabeça, sentarmos todos juntos e pensarmos em uma forma de reverter essa situação, tanto quanto nos for possível. Estamos em março, começo do ano. Ainda nem fizemos a nossa proposta pedagógica para o ano de 2004. Estamos atrasados, por sinal... bom, eu acho que agora é uma boa hora para a gente começar a pensar **juntos** numa forma de dar um jeito nessa escola aqui, nesses nossos alunos... É problema de aprendizagem ou de “ensinagem”? O que a gente pode fazer? Eu penso que já temos um bom começo que é o fato de estarmos aqui há algum tempo e conhecermos razoavelmente os alunos e a*

*comunidade. Eu já tenho pensado nisso faz algum tempo. Não basta conhecer a comunidade dos alunos, talvez o que falta é a gente conseguir melhorar a interação com ela. E dar um passo além daquele que já demos. Quem sabe juntos, de verdade, nós conseguiremos fazer uma proposta pedagógica para este ano mais ajustada às necessidades dos nossos alunos? Tudo bem, eu sei que vocês estão cansados de ouvir o sistema cobrar a tal proposta pedagógica, sem nos dar tempo e as mínimas condições necessárias até para pensar nisso. Vamos deixar, por ora, o sistema para lá. Agora já é questão de honra. **Não quero ser professor da pior escola da cidade.** Recuso-me a aceitar isso e acho que vocês também devem pensar nisso. Se a gente conseguir conversar, se juntar... teremos mais forças, mais idéias chegando... eu acho que assim pode dar mais certo . (Carlão)*

Silêncio generalizado, como se estivessem ponderando a fala do colega. É meio dia e vinte. Noto que parecem cansados. Vários deles vão recomeçar às trezes horas, e ainda não almoçaram. Nem irão almoçar.

Carlão tem liderança entre os colegas. Alguns professores, efetivos da casa, começam a achar que ele tem razão. Os professores contratados, não efetivos, que não passaram em concurso público, que não têm raízes na escola permanecem calados. Não parecem muito interessados em ajudar a fazer um novo projeto pedagógico para a escola. Na verdade eles nem têm certeza se estarão nela até o final do ano, pois muitos deles são substitutos de outros professores que logo voltarão a seus cargos. Um deles, mais atirado, pergunta baixinho para a colega que está sentada a seu lado, em tom irônico; *“ora, por que não pensaram em fazer isso antes? Estão aqui há tanto tempo... Precisou a casa desabar primeiro?”* Ela apenas sorri e nada responde.

Trocam idéias quanto ao melhor dia para se reunirem. Terá que ser na casa de alguém, à noite ou em fim de semana, quando a escola abre suas portas para atender mais um projeto, o Escola da Família. Quando chegam a um acordo, o tempo da reunião terminou. Pegam suas coisas e lá vão eles, cuidar de seus próximos afazeres.

Fico para trás, pensando no ocorrido. Estão tão “afinados” com o discurso oficial que, no fundo sentem-se culpados pelo que não deu certo, por não serem aqueles professores maravilhosos que transformam a escola num lugar alegre, divertido, onde

estudar seja agradável e proveitoso. Ainda que tenham esboçado um sentimento de combatividade, que estejam planejando unir suas inteligências e experiências na busca de soluções, fazem-no com a culpabilidade de quem “corre atrás do prejuízo”, como se o prejuízo, no fim das contas, fosse culpa só deles e de ninguém mais.

No sábado seguinte, assim que a escola abriu os portões para receber as pessoas engajadas no projeto Escola da Família, lá estavam eles, em seu dia de descanso, reunidos na sala apropriada, trocando idéias sobre a melhor forma de produzir um bom projeto pedagógico.

Partem do que é mais básico: o que é, para que serve, a quais objetivos atenderia? Quais seriam suas possibilidades e seus limites? O que se deve conservar da proposta anterior? O que deve ser mudado? Percebem que nem lembram mais o teor da proposta anteriormente engendrada... Pudera, ela nunca foi revista ao longo do ano. Ficou guardada na gaveta da diretora. Procedem à leitura... Concluem que aquela não é uma boa proposta. “*Muito quadrada*”, define o Carlão. “*Parece que não tem pé e nem cabeça*”, declara Angélica. “*Indecente!*” decreta o Humberto. “*Mas que droga*”, lamenta Tereza. Os outros concordam que falta alma, falta vida, falta nexos, na proposta que fizeram no ano interior, às pressas, para se livrarem das cobranças da diretora e da supervisão da Diretoria de Ensino. “*Ah, mas desta vez vai ser diferente...*”

Ainda estão trocando idéias fragmentadas quando a diretora entra na sala para ver em que pé estão as coisas. Diz estar feliz por vê-los trabalhando coletivamente, que concorda que o caminho é esse mesmo, que juntos conseguirão mudar os maus resultados da escola, livrando-a da pecha de “*pior escola da cidade*”. Diz que podem contar com seu apoio para tudo que precisarem.

Mas, a diretora, infelizmente, não pode permanecer na sala com eles, porque tem as obrigações do projeto Escola da Família para dar andamento. Naquele sábado está começando um curso de padaria artesanal que será oferecido às famílias dos alunos que moram no entorno da escola. E tem também o campeonato de futebol, as aulas de karatê, as de artes circenses, as de pintura em tecido, etc. Os educadores especificamente contratados para o projeto Escola da Família já estão começando suas atividades, contando com a ajuda de alguns voluntários da comunidade. A Diretora, em troca de um pequeno aumento no salário, sacrifica seu descanso semanal, pois tem que acompanhar tudo isso, no sábado e no domingo.

Humberto tira uma folha de papel de sua célebre “pasta preta” e diz que foi pesquisar o sentido exato da palavra “projeto” porque entende que, para produzir um que seja “decente” é preciso compreender do que se trata.

Então ele lê alto para os colegas ouvirem.

“Projeto é uma palavra muito usada nos nossos dias . Falamos de projeto de vida, de nação, de pesquisa, arquitetônico, comunitário, privativista, desenvolvimentista, stalinista, neo-liberal, de produção etc. No dicionário Aurélio encontramos a palavra no sentido de “lançar para diante” derivado do Latim , Projectu, participio passado de Projicere. Vamos encontrar também que a palavra projeto pode significar plano, intento, desígnio, empreendimento, redação provisória de lei e plano geral de edificação. Isso eu encontrei no Dicionário Aurélio, na página 1144.

*Mas, colegas, o significado que eu mais gostei foi-me dado pela Enciclopédia Einaudi¹⁶ que sintetiza desta forma: Projeto é uma antecipação do vir a ser de algo que, relativamente ao futuro, pode ser qualificado como **possível**. Esta aí uma bela definição...”*

Os colegas aprovaram o trabalho que ele teve. Angélica, chegando esbaforida, um pouco atrasada, tinha encontrado outro autor que falava de projeto e leu a sua informação assim que voltou a recuperar o fôlego pois subira as escadas correndo.

“ Vai na mesma direção Barbier¹⁷ quando diz: “O projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia, é o futuro ‘a fazer’, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em acto”

Dessa forma nossos professores definiram, grosso modo, o sentido do projeto que pretendiam idealizar e implementar no ano de 2004. E a luta começou.

Como poderíamos analisar essa atitude de “pegar o pião na unha”? Seria como que “acordar” para uma realidade que antes parecia um sonho ruim? Daqueles que tudo

¹⁶ Enciclopédia Einaudi, volume 25. Verbetes Projeto. Imprensa Nacional. Casa da Moeda, p. 59

¹⁷ BARBIER, JEAN-MARIE. Elaboração de projeto de ação e planificação. Porto: Porto ed, ltda, 1993, p. 52

dá errado e a gente não consegue acordar? Acordar e descobrir que não era sonho, afinal. Bem, agora eles me pareciam bem acordados... Então, como iriam se comportar aqueles professores?

“A desmontagem criativa da educação passiva que há tanto tempo oferecemos em nossas escolas é, ao mesmo tempo, um momento estético e um momento político, porque ela precisa pedir aos estudantes que “re-percebam” suas compreensões anteriores e que pratiquem novas percepções como aprendizes criativos com o professor. Talvez possamos nos considerar como dramaturgos quando reescrevemos os roteiros rotineiros de sala de aula e reinventamos roteiros libertadores.”(SHOR e FREIRE, 1987, apud PIGNATELLI, 1994)

A grande questão parecia ser: **o que podemos fazer?** Como eles a responderam, com suas próprias palavras, que explicitam ações, estará evidenciado no próximo capítulo.

Todavia, quero fazer aqui algumas reflexões e análises sobre esse momento que considero importante na vida profissional desses docentes e, mais ainda, na de seus alunos, aqueles que supostamente “não sabiam nada” porque a avaliação externa SARESP, tinha “detectado”que eles muito pouco sabiam dos conhecimentos socialmente valorizados.

Reflico que nem sempre é fácil aproximar os aspectos do pensamento foucaultiano à realidade que os professores vivenciam em nossas escolas. Não porque não concordemos com sua crítica às teorias e práticas sociais e políticas modernas, centradas em torno de questões de poder, saber, discurso, verdade, mas porque, nós educadores, queremos sempre imaginar um futuro melhor e mais justo e esse otimismo não está presente em Foucault.

Todavia, existe um projeto de liberdade em Foucault e talvez possamos usá-lo na discussão atual sobre a reforma e a reestruturação educacional. Creio mesmo que podemos usá-lo para jogar as luzes sobre o papel crucial que o professor, como um possível líder educacional, poderá exercer na tarefa de efetuar mudanças profundas na forma como nossas escolas funcionam.

Considero que seria extremamente importante que os professores, desde a sua formação inicial, fossem preparados para entenderem esses esforços de reforma como importantes oportunidades no sentido de desenvolver estratégias críticas contínuas que

não apenas pudessem contestar os arranjos estruturais que prevalecem, mas que estivessem preparados, também, para examinar e compreender até onde vai sua própria cumplicidade nesses arranjos reformistas da educação.

“O que posso fazer” é, sem dúvida, um problema estrutural da agência docente e está inegavelmente centrado na forma como o poder, a identidade, a subjetividade e a liberdade se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Foucault, em diferentes passagens de sua obra, nos mostra que a “prática auto-normalizadora” é nosso atual perigo, sendo também uma ameaça onipresente à liberdade. Dessa forma, entende-se que ele visa chamar a atenção para nossa disposição em aceitar e internalizar limites (altamente questionáveis) em relação ao que podemos conhecer sobre nós próprios e à forma como podemos agir. Com isso, o filósofo procura nos incentivar a desenvolver nossos próprios projetos de liberdade.

O professor, como sujeito obediente, foi produzido e é sustentado por um poder que ele nem sempre vislumbra, que não é fácil de denunciar, porque circula por meio de pequenas técnicas (tabelas, resultados, gráficos, formulários) que fabricam, fixam, “objetivam” o indivíduo, na medida em que acumulam e ordenam uma considerável quantidade de significações que opera como se fosse uma rede, que a todos envolve.

Os professores, desde sua formação, são treinados para olhar o desviante, é isso que esperam dele, que “restaure” o que é desviante ao “estado normal”.

Quando o professor Cássio se pergunta: “*Quem somos nós*”, talvez o mais correto fosse perguntar “O quê somos nós?” pois ao procurar a resposta para esta questão, os professores reconheceriam e responderiam, não à questão “de que forma?” eles têm sido internamente dominados e reprimidos, mas sim à questão da forma como eles têm sido constituídos e administrados de modo útil pelos poderes hegemônicos.

O projeto de liberdade em Foucault aponta para a possibilidade de “sermos outros”, “recusar aquilo que somos”. Na visão foucaultiana, já vimos que a escola é um local disciplinar, um local de poder/saber, num sentido positivo ou constitutivo. Vista por esse ângulo ela é um local “perigoso”, não porque abrigue formas grosseiras de poder, mas porque nela se encontram formas instrumentalizadoras de disciplina, aparentemente benevolentes, eficientes ou em busca de eficiência, em busca da “verdade” sobre os professores, suas práticas e seus alunos. Dessa forma, vai-se

ampliando o domínio auto-limitador da “normalidade” e da marginalização e tentativas de “reabilitação” do desviante.

Analisando o que disseram os professores, que participaram deste trabalho, podemos observar que, vários deles, têm a noção de que os docentes devem evitar práticas discursivas que incutam as categorias de desvio nas mentes dos estudantes, fazendo com que eles atribuam a si próprios a sua marginalidade. E quando começaram a trabalhar essa idéia, primeiro entre si e depois com seus alunos, suas relações com eles e mesmo com seus pares, melhoraram muito, criando condições para um ensino de melhor qualidade.

“Eu disse a eles que, para mim, pobre ou rico é tudo igual. Precisa aprender a ser gente. Cabe à escola oferecer as condições e cabe a eles exigirem uma educação de melhor qualidade. Que não abram mão do que é um direito seu!”
(Alberto)

“Finalmente entendi que cada um tem seu jeito, seu ritmo. Todos podem aprender, embora cada qual a seu modo. Não há desvios, há diferenças... que precisam ser respeitadas. E isso se aplica a nós professores também. É duro o caminho para o auto-conhecimento... talvez por isso muitos desistam. A gente se descobre tão manipulado que nem sabe bem como reagir... para escapar de nós mesmos, do que fizeram de nós.” (Paulo)

Dessas falas, destaco a possibilidade de proposta de uma forma alternativa de pensar a agência docente, que possa levar os professores a encontrar formas de conhecer a verdade sobre si próprios. Assim, o projeto de se tornar consciente, de praticar a liberdade, envolve um profundo e amplo julgamento das próprias posições discursivas e profissionais oficiais sobre si próprios, sobre seus colegas e sobre seus alunos.

Se as práticas conhecidas sustentam e exacerbam relações assimétricas de poder nas escolas, Foucault vem nos mostrar que instaurar o debate, no interior do qual essas práticas normalizadoras ocorrem, é um dos meios pelos quais práticas educacionais potencialmente opressivas podem ser quebradas.

Os docentes que aceitarem esse desafio vão acabar compreendendo que um projeto educacional, formulado nos termos convencionais, vai girar sempre e indefinidamente em torno dos mesmos e insolúveis problemas, os quais levam ao fracasso das relações de ensino e aprendizagem. E vão entender que é preciso desarranjar a mesmice, a paisagem monótona que parece sempre a mesma, inventar diferentes formas de ser e ser visto.

Em resumo, como diz PIGNATELLI (2004, p. 148) “eles precisarão reconhecer o ambíguo status de sujeito/objeto que necessariamente ocupam como professores e, continuamente, testar e prevenir os efeitos sobre si próprios, assim como outros, do discurso que utilizam”.

Dessa forma, dado que os professores sempre se encontram no meio de uma proliferação de discursos gerados por estudantes e mediados pelos discursos oficiais, eles se vêem sempre confrontados com (e existem no interior de) uma rede discursiva moral e legalmente carregada. Nesse contexto, parece que o desafio para os professores consiste em tornar problemática qualquer leitura definitiva do discurso oficial, especialmente daquele que deseja lhes “revelar” algo supostamente “fundamental” ou “essencial” sobre seus alunos.

CAPÍTULO 7

ENFRENTANDO A CRISE

Os professores descobriram um texto intitulado **Projeto Pedagógico: Processo e Produto na Construção Coletiva do Sucesso Escolar**¹⁸ e resolveram tomá-lo como guia de suas atividades. Pode-se dizer que trabalharam muito, investindo nisso muitas horas do seu parco descanso. Paralelamente, tiveram uma séria conversa com todos os alunos, explicaram o que acontecia, pediram a ajuda dos meninos do Grêmio Estudantil, dos funcionários de apoio da escola, sendo que cada professor-conselheiro comprometeu-se a seguir muito de perto as dificuldades de sua classe. Em princípio, pode-se dizer que foi implantado na escola um promissor processo de diálogo que antes não havia lá.

Aos poucos, podia-se perceber que o “clima” na escola estava diferente do ano anterior. Quando comecei a freqüentá-la, lembro-me que, mesmo durante o horário das aulas, a escola era muito barulhenta, os alunos conversavam e brincavam muito durante aulas, sendo difícil distinguir a voz dos professores, a não ser que estivessem gritando, o que, infelizmente, era bem comum acontecer. Notei que o barulho foi diminuindo e podia-se ouvir melhor os professores trabalhando em suas salas. Conversando com a diretora, fui informada de que as ocorrências de atos de indisciplina, anotados no “livro preto” tinham diminuído bastante, o que vinha mostrar que a interação entre professores e alunos estava melhorando.

Mesmo após os intervalos, quando tantos jovens interagiam no pátio e na quadra de esportes, as condições de limpeza pareciam ter melhorado, sendo comum vermos o que antes era absolutamente incomum: alunos abaixando-se para recolher papéis do chão e jogando-os no latão de lixo. Também notei que diminuía a quantidade de chicletes amassados e grudados no chão, e nos degraus da escada.

Em conversa com uma mãe voluntária, que se encarregava de tomar conta da biblioteca, esta falou-me sobre sua alegria ao constatar que a freqüência tinha

aumentado, mais das meninas que dos meninos, porém aumentara muito, a entrada e saída de livros.

A diretora, animada com o novo clima reinante, resolveu implantar um serviço “self-service” na hora da merenda, embora relate que alguns professores a tivessem alertado que poderia virar “*uma bagunça*”. Não virou. Presenciei várias vezes os momentos da merenda sem que nada houvesse em desabono do comportamento dos alunos.

Também os meninos e as meninas do Grêmio Estudantil promoveram, com sucesso, campanhas, atividades culturais e mutirões de limpeza. A idéia geral era “limpar o nome da escola”.

As salas de vídeo e informática começaram a ser mais usadas porque os professores perceberam que os alunos estavam usando os equipamentos com mais cuidado, valorizando o que tinham em mãos. Mesmo os professores que não faziam parte desta pesquisa, em muitos momentos, demonstravam mais animação do que normalmente costumavam fazê-lo, em relação aos resultados que começavam a aparecer. Isso me fez perceber que havia muito mais professores envolvidos no projeto de melhoria da escola, embora não tivessem demonstrado desejo de participar de nossas “conversas com finalidade”.

Excursões foram planejadas pelos professores, ao teatro, aos museus e os alunos foram, sem dar trabalho, o que também não era comum. O Grêmio Estudantil, mais ativo do que normalmente, tratava de conseguir patrocínio e condução para transportar os colegas quando a escola não tinha o dinheiro para financiar as passagens de ônibus.

A fala mais interessante que ouvi e registrei, sobre isso tudo, foi pronunciada, em minha presença, no pátio, pela professora Tereza que disse:

“Mal posso crer em meus olhos e ouvidos. Não parece a mesma escola. Antes eles se comportavam como se estivessem em uma cadeia e quisessem sair de lá o mais rapidamente possível. Pareciam ter raiva de tudo, quebravam, demoliam tudo, torneiras, descargas de banheiros, rabiscavam as paredes. Esses dias até pintaram uma parte do muro, que um aluno pichou, ou melhor, juntaram o dinheiro (pois o tal aluno não tinha!), compraram a tinta e fizeram o aluno

¹⁸ Texto de autoria do Prof Dr. João Pedro da Fonseca. Prof associado (aposentado) da Faculdade de Educação da USP de São Paulo. Dep. de Adm. Escolar. In: Suplemento Pedagógico APASE, fev. 2004

limpar o que tinha sujado. Nunca vi nada parecido aqui antes e olhe que faz anos que estou nesta escola.”

Perguntei ao que ela atribuía tanta mudança. Pensou um pouco antes de responder. Por fim, sorriu e disse :

“Deve ter várias causas, mas com certeza, a atitude conjunta dos professores, que esse ano estão falando a mesma língua ajuda bem. Parece que os alunos estão confiando mais em nós, quando viram o trabalho que estamos tendo para limpar o nome da escola. Parece que eles compreenderam que estamos do lado deles, que queremos que aprendam o mais possível para enfrentar o mundo lá fora. Parece que sumiu, ou atenuou muito, aquela sensação de oposição que parecia ter se instalado entre nós e eles. Hoje se pode dizer que eles estão usando com orgulho a camiseta da escola. Antes era um grande desgaste para conseguirmos que viessem uniformizados. Pareciam detestar a camiseta de uniforme. Isso, por si só, já mostra uma diferença respeitável entre o “antes” e o “depois” de termos começado esse trabalho, onde a maioria de nós está empenhado. Parece mesmo que precisou piorar, para melhorar, (risos). Se você me perguntar se está havendo grande melhora no desempenho acadêmico deles, eu não saberia dizer com certeza, porque essas melhoras levam algum tempo para aparecer. Mas alguma melhora, eu sei que houve. E notei que eles têm se evadido menos, a frequência melhorou em todos os dias, menos na sexta feira, que é dia que eles não gostam muito de vir à escola. Aliás, já estamos pensando em um trabalho diferenciado para ver se mudamos isso. Mas vai ser difícil... ah, se vai.... (risos).

7.1. A luta por um projeto pedagógico

Confesso que tinha curiosidade em saber como tinham construído a proposta pedagógica. Na impossibilidade de acompanhá-los por todo o tempo, procurei ler o

texto em que tinham se baseado, de modo a compreender qual seria o rumo que o projeto pedagógico deles estaria tomando.

Dessa forma, entendi que, para o autor do texto, que os professores escolheram como guia, a construção de um Projeto Pedagógico requer que se abandone o magistério como ato solitário e se organize a intencionalidade coletiva, onde se planeja junto e se dividem as responsabilidades entre todos os planejadores encarregados de implementar a proposta pedagógica.

Outro aspecto interessante para o qual o autor chama a atenção no seu texto, é na necessidade de verificar, continuamente, se os professores estão levando para a escola e as salas de aulas as idéias que norteiam a proposta, se estão praticando na sala de aula essa

“atividade verdadeiramente humana que é projetar, ou seja, agir intencionalmente e não aleatoriamente, criar, recriar, inovar, construir, destruir, reconstruir, avançar, retroceder, diagnosticar, acertar, errar, corrigir, conhecer nossas forças.” (FONSECA, 2004).

Em resumo, segundo o autor, não será possível essa nova escola, coesa, cooperativa, solidária, eficiente, eficaz e comprometida com a qualidade do ensino se o projeto pedagógico não for incorporado à prática dos educadores. Faz-se necessário que estes consigam explicitar suas concepções educacionais, filosóficas e ideológicas, pois são elas que devem nortear seu comportamento em sala de aula, suas opções metodológicas e o sistema de avaliação que adotam.

Perguntei aos professores como estava sendo o processo de trabalhar coletivamente e obtive respostas como as que seguem:

“Existem dificuldades a serem superadas primeiro. Por exemplo: Início de ano, a gente chegando para começar tudo outra vez. É bem aquela história grega do Sísifo, que foi condenado a soltar uma pedra do alto de um morro e, quando chegasse lá em baixo, tinha que rolar a pedra morro acima, eternamente. Então, a gente já chega das férias se sentindo meio assim. Sabemos das dificuldades que vamos encontrar, são as de sempre. Já conhecemos as particularidades dos colegas efetivos, que estão lá, todos os anos, já sabemos que vamos encontrar

muitos outros colegas que estarão de passagem, que virão de outras escolas, de outras realidades, que custam a adaptar-se, que não se envolvem muito no planejamento coletivo, porque eles sabem que, no ano que vem, não estarão mais lá. Esse sentimento de impermanência desanima os colegas contratados e não dá para contar muito com eles. Também pode haver professores efetivos, que vieram removidos de outras cidades e unidades escolares, outros que ingressaram recentemente, estão longe de casa, ganham pouco, ficam com dificuldades financeiras, vivem se queixando, esperando a remoção anual, para ver se conseguem ir para mais perto de suas casas. Tem muita coisa que interfere no trabalho do professor e talvez seja por isso que ele nunca consegue ser “tão bom” quanto o sistema deseja que ele seja. Alguns se sentem culpados por não conseguirem. Outros, apenas dão de ombros e vão em frente, fazendo o melhor que podem. Dessa forma, o trabalho só pode ser coletivo em parte porque muitos não aderem. Ainda assim, com o que conseguimos agilizar, percebemos que trouxe muitas vantagens e melhorou muito o cotidiano da escola.” (Paulo).

“O que é complicado no nosso dia a dia é ver que o discurso de muitos dos nossos colegas professores, equipe gestora, mesmo funcionários, alunos e até pais, vai freqüentemente, na contra-mão do que eles realmente fazem. Fala de um jeito e faz de outro, você entendeu? Diz que quer um ambiente democrático e age de forma autoritária. E aí, não há Projeto Pedagógico que resista. Por isso tentamos, dessa vez, ver se falamos a mesma língua para um não torpedear o trabalho do outro” (Marlene)

“A Marlene tem razão nas coisas que ela disse. Mas eu quero lembrar que também existem os colegas com que a gente se afina e planeja para o ano, mesmo sabendo que terá que fazer algumas modificações e ajustes para não perder o foco interdisciplinar que a gente quer imprimir na proposta. Com esses, a coisa anda e dá certo. A gente se junta e vai trabalhando. Quando chegam muitas solicitações da Secretaria da Educação, que está sempre nos atropelando com novos projetos, a gente vê se dá para encarar ou não. Se der,

vamos que vamos! Mas se a gente percebe que é mais uma “invenção de moda”, como dizem os alunos, que vai nos atrasar ou desviar do caminho que já está proposto e não vai contribuir para grande coisa, quanto ao desempenho dos alunos, então a gente arruma um jeito de driblar as exigências que “vêm de cima” (Angélica)

Essa fala da Angélica nos faz lembrar que o trabalho nas escolas resulta do encontro de vários projetos: o político-social da sociedade, o educacional da escola e o da vida dos componentes da equipe escolar. Sabemos que cabe às unidades escolares sintetizar e promover, também, o encontro dos projetos dos órgãos centrais e intermediários com os que são gestados e construídos em seu interior, embora saibamos que isso, quase sempre, é bastante difícil.

Severino (1991, p.66) sintetiza a necessidade desse encontro de projetos quando refere-se à escola como

“o lugar do entrecruzamento do projeto coletivo e político da sociedade com os projetos pessoais e existenciais dos educadores. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos”.

Assim, segundo esse autor, a melhor maneira de começar o projeto seria refletir em conjunto a respeito do papel da educação, da escola, dos educadores, no mundo atual, formulando a si mesmos, algumas perguntas tais como: o que a sociedade espera dos educadores? A que projeto de mundo, de nação e de sociedade serve o ensino que ministramos? A escola que temos é a que queremos ou devemos lutar por outra? Quais são nossos objetivos e de quais meios podemos lançar mão para alcançá-los? O que precisamos e podemos fazer para cumprir os objetivos de democratização do acesso e mais que isso, da permanência, de nossos alunos na escola?

Essas eram as perguntas que eles sabiam que precisavam responder mas admitiam que não sabiam todas as respostas. A única coisa que sabiam, sem nenhuma dúvida, é que aquela não era a escola que queriam, pois “*carecia de sentido*”. Então, o que sobrava, era “*lutar por outra*”.

Numa tarde de setembro de 2004, quando já andavam assoberbados pelas exigências e tarefas do projeto Ensino Médio em Rede, e não viam maneira de dar conta de tudo, os professores se encontravam reunidos e bastante desanimados. A razão do desânimo era que tinham feito uma determinada tarefa, quando deveriam ter feito outra. Na verdade, tinha acontecido uma falha na comunicação entre os mediadores e os professores, com prejuízo desses últimos.

Tomavam o café ralo, com “bolachas pedagógicas”¹⁹, em silêncio, como se estivessem sem forças até para falar. Em dado momento, Zé Pedro levantou-se de sua cadeira e saiu dizendo que voltaria em seguida. Voltou em instantes com uma folha na mão a qual me estendeu dizendo que gostaria que fosse incorporada à minha tese porque, mesmo não sendo fala original de nenhum deles, o texto traduzia, à perfeição, a maneira como se sentiam em relação aos desencontros gerados por falhas na comunicação, muito frequentes nas escolas. Não vi razão para negar seu pedido e então, aí vai o que estava escrito na folha.

FALHAS DE COMUNICAÇÃO

O Capitão ao Primeiro Sargento:

Amanhã haverá eclipse do sol, o que não acontece todos os dias. Mandei formar a tropa às 7 horas, em uniforme de passeio. Deverão observar o fenômeno e eu darei as explicações. Se chover, nada se poderá ver e os homens formarão no alojamento, para exercícios.

O Primeiro Sargento ao Segundo:

Por ordem do Capitão, haverá eclipse amanhã, às 8 horas, em uniforme de passeio. O Capitão dará as explicações, o que não acontece todos os dias. Se chover, não haverá nada lá fora e o exercício do eclipse será no alojamento.

O Segundo Sargento ao Cabo

Amanhã às 7 horas, vem ao quartel um eclipse do sol, em uniforme de passeio. O Capitão dará as explicações no alojamento, se não chover, o que não acontece todos os dias.

¹⁹ Bolachas de água e sal, quase sempre meio murchas, que são servidas nas escolas na hora do café dos professores, ou seja, no intervalo das aulas.

O Cabo ao Soldado:

Atenção: amanhã das 7 horas para as 8, o Capitão vai fazer eclipse do sol com uniforme de passeio e explicações. Vocês deverão estar formados no alojamento para o caso de chuva, o que não acontece todos os dias.

Os Soldados uns aos outros

O cabo disse que amanhã o sol, em uniforme de passeio, vai fazer eclipse para o Capitão, que lhe pedirá explicações. A coisa é capaz de dar encrencas, destas que acontecem todos os dias. Deus queira que chova.

O texto foi lido para que todos os presentes ouvissem. Acabou tudo em risadas. É surpreendente a capacidade que os professores têm de recuperar rapidamente o bom humor. Já vi isso acontecer centenas de vezes e ainda acho interessante observar que, de um momento em que parecem furiosos com alguma coisa que não deu certo, seja com os alunos ou com os gestores da escola, ou com os projetos em andamento, logo em seguida, vem um colega, fala alguma coisa para animar os outros, faz uma brincadeira qualquer e o professor acaba sorrindo, toma seu cafezinho ralo, come uma “bolacha pedagógica” e parece que ele nunca esteve aborrecido.

Comentei isso com o Zé Pedro e ele respondeu que, com certeza, era técnica de sobrevivência *“porque o professor, em sua prática diária, já vai logo percebendo que não pode dar-se ao luxo de ficar zangado. Ou aprende a lidar com isso ou acaba sendo readaptado na escola, atendendo à porta (suprema humilhação para um docente!) ou internado em algum hospício”*.

À medida que o ano de 2004 avançava e aconteciam os conselhos de série e classe, que ocorrem bimestralmente nas escolas estaduais, os dados de evasão decresciam muito em relação ao ano anterior. Porém, embora houvesse melhora nas menções da maioria dos alunos, elas não eram tão expressivas, quanto os professores gostariam que fossem. Notava-se que estava havendo melhora no desempenho dos alunos, porém o que observavam era uma melhoria lenta e gradual.

Muito conversaram sobre esses resultados, chegando à conclusão de que havia muito a caminhar na aprendizagem, não só dos alunos, mas dos professores que lidavam com os alunos.

Numa manhã ensolarada de outubro de 2004, lá vinha o Carlão, com seu boné de revolucionário, cabelos longos ao vento e a barba bem cuidada. Carregava uma porção de livros, parecia de bom humor. Como dissesse que estava chegando mais cedo e que não teria a próxima aula, propus que aproveitássemos a “janela” para conversarmos um pouco sobre o andamento do ano escolar. Como concordasse de boa vontade, fomos nos sentar num dos bancos do pátio. Perguntei com iam as coisas.

7.2. Sobre o “andar da carruagem”

“A carruagem vai andando, mas a estrada é meio ruim, temos que ir mais para o devagar...Na verdade, acho que ainda temos muito que aprender. Apenas começamos a lutar por um ambiente melhor de trabalho e por um relacionamento mais amigável com os alunos. Já vimos que pode dar muito certo, mas parece que os resultados na aprendizagem mesmo, podem demorar um pouco mais. Temos pensado bastante nesse problema do fracasso escolar. De repente, pode não ser só as notas que dizem se houve aprendizado ou não. Tenho para mim que esses alunos aprenderam, neste ano, muita coisa boa que não foi avaliada em nota. Aliás, professora, eu acho que para o ano que vem a gente vai ter que trabalhar muito em cima do que fazer quanto às avaliações. Esse é um nó difícil de desatar entre os professores. Eu acho que vamos ter que trabalhar muito em cima desse conceito. Mas, tudo bem, eu acho que a gente consegue, porque o mais difícil foi este ano, foi conseguirmos nos entender, primeiro entre nós, para depois levar isso para os alunos. Pode crer que houve muitas dificuldades. A gente se perde um pouco quando enfrenta, no dia a dia, o pluralismo de idéias que se encontram e desencontram dentro da escola. A gente fica pensando, será que estou certo? Será que o colega não estará mais certo do que eu? Essas coisas... Mas, devagarinho, fomos acertando o passo. Acho que no ano que vem será muito melhor. Talvez mais colegas resolvam aderir ao nosso trabalho de “afinamento” com os alunos e suas necessidades. Vamos ver... Agora é segurar do jeito que está para não ter retrocesso. De qualquer

forma, já é outubro... Outubro acabando, lá se foi o ano. Passa como num sopro.”

À porta da sala dos professores surge o Cássio, com certeza curtindo uma “janela”. O professor nos vê e aproxima-se sorrindo, segurando ainda um copinho de café na mão direita. Cássio é jovem, negro, um dos mais jovens da escola, recém-formado em Física, ingressou na escola no último concurso, o de 2003. Está entre os professores que aderiram ao que eles chamam de “trabalho coletivo” e, por várias vezes, ouvi os outros professores e mesmo a diretora, elogiarem seu trabalho. Fico animada em poder conversar um pouco mais com ele. Carlão pergunta:

“E aí, Cássio, como é que está o café hoje?”

“Melhor do que normalmente! Cabe mais um aí nesse banco ao sol?”

Carlão e eu chegamos um pouco mais para a esquerda, deixando lugar para ele. Sentou-se e, por alguns momentos pareceu distraído, olhando na direção da quadra de esportes onde a professora Toninha, de boné vermelho, animadamente, apitava um jogo de basquete. Por fim, para não perder a oportunidade de falar um pouco mais com o Cássio, perguntei como iam as coisas, como estavam seus resultados com os alunos.

“Tive melhoras, mas ainda falta muito para chegar onde quero. Eles acham a Física muito difícil e vai levar um tempo ainda para eu conseguir convencê-los de que é interessante e se liga a todo o nosso cotidiano. Mas, modéstia à parte, tenho conseguido alguns avanços. No mês de setembro teve a gincana da cidadania e resolvi inscrevê-los para representar um resumo que fizemos da peça Galileu Galilei, de Bertold Brecht. Alguns colegas acharam que eu estava maluco, mas resolvi insistir. Você acredita que foi um sucesso? Ganhamos o primeiro lugar na gincana, categoria teatro. E o que é melhor, aprenderam de outra forma, alguns conceitos da Física que estava difícil de ensinar só no bla bla bla. Claro que recebi uma ajuda bem grande do Alberto, de História, e do coordenador do noturno que entende de teatro e vinha ajudar nos ensaios à noite e nos fins de semana. Mas foi formidável, saí tão orgulhoso deles... são

aqueles alunos do 2º B que no ano passado deram tanto trabalho. De certo modo, acho que saí orgulhoso de mim também. Me acho meio fraquinho nesse campo das concepções pedagógicas. Formei-me no campo das Ciências Exatas, numa universidade bem conceituada, porém infelizmente, os professores diziam que só os incompetentes entre nós é que iriam para a docência. Os “geniais”, iriam com certeza, trabalhar nas universidades, fazer pesquisa. Bom, eu não fui um mau aluno mas não estava entre os tais “geniais”. Queria dar aula, ser útil para essa meninada da periferia, como eu também fui. Não me arrependi, estou bem assim. E encontrei aqui colegas maravilhosos que muito têm me ajudado a driblar a minha inexperiência e uma certa carência da base pedagógica. Frequentemente, recorro ao Carlão, quando vejo que o que está faltando aos alunos é conhecimento de Matemática para poder ser aplicado na Física. E ele nunca me deixou na mão. Por isso, tenho tratado de fazer a minha parte nesse trabalho coletivo que iniciamos. Eu acredito que vai dar certo, cada vez mais, se a gente não desistir. Como diz o Carlão aqui, “A luta continua!”. (Risadas, dos dois)

No início de novembro de 2004, Humberto, liderando outros professores de Língua Portuguesa e Literatura resolveu empreender um concurso de poemas e contos, de autoria dos alunos. Os professores relataram que foi um trabalho enorme fazer as devidas correções dos trabalhos porque um número inesperadamente grande de alunos resolveu participar do concurso. À direção da casa coube arrumar verba para comprar os prêmios, que segundo eles *“nem foram lá essas coisas porque a verba andava curta”*, mas ninguém se incomodou. E o concurso foi um sucesso, mobilizou a escola inteira e também a comunidade do entorno, famílias, vizinhos, colegas de outras escolas, que vieram para ver a exposição dos melhores trabalhos.

A essa altura do ano os professores andavam muito sobrecarregados, não só com seus afazeres de sempre, mas também com as tarefas, segundo eles, *“sempre complicadas”* do programa de capacitação continuada, que continuava acontecendo. Todas as semanas, a professora coordenadora ia assistir às videoconferências, na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino e, como mediadora, voltava cheia da tarefas que ela própria devia fazer e passar para os professores. E, claro, depois de feitas as

tarefas a mediadora ainda tinha que entrar no programa Prometeus para trocar idéias e participar do fórum com outros mediadores, de outros lugares do estado de São Paulo. Nessa época, voltei a conversar com os professores sobre o projeto de capacitação Ensino Médio em Rede.

7.3. Para que serve o Ensino Médio em Rede?

“Acho que é um bom programa de formação continuada e até tem contribuído bastante com o nosso trabalho coletivo. Faz a gente pensar em muitas coisas importantes que não pensávamos antes, principalmente nessa parte que enfatiza o protagonismo juvenil. Também tem a vantagem de sugerir leitura de textos muito interessantes. O nosso grande problema é a falta de tempo. Acho que o programa vai rápido demais para as nossas pernas. E tem o agravante de manter nossa coordenadora sempre tão ocupada com aquele programa digital Prometeus , dizem que Prometeus mas não cumpriu (risadas). Pois então, não sobra muito tempo para ela nos ajudar em nossas necessidades. Então eu acho isso: tem aspectos bons, que a gente aproveita bem e tem aspectos ruins que a gente tem que aturar” (Humberto)

“Quando me juntei aos colegas para ver se a gente dava um jeito nesta escola, ainda estava meio adoentado, voltava de uma licença saúde para tratamento dos nervos. Não tinha certeza se ia ter forças para ir em frente... Mas foi a melhor coisa que fiz. Aprendi a trabalhar de forma interdisciplinar, combinando a Geografia, que é minha, com a História do Alberto e começou a dar certo. Já não me sentia tão sozinho como antes, os alunos melhoraram o comportamento, a gente começou a conseguir dialogar mais. O fato é que o desafio deve ter pegado a todos nós. Pensar em soluções juntos é muito melhor do que pensar sozinho. Mas o começo foi difícil. A gente aproveitou alguma coisa do programa de formação continuada chamado Ensino Médio Em Rede , mas se tinha que escolher entre alguma atividade importante na escola e as tarefas que a coordenadora nos passava, o Ensino Médio em Rede que nos desculpasse...

Quem ficava doidinha era a coordenadora, com o tal programa Prometeus... mas enfim, a gente foi se virando. No começo, quando começamos a nos reunir para fazer o Projeto Pedagógico, para o ano de 2004, pensei que não ia dar certo. Parecíamos mais um bando de porcos-espinho procurando nos ajeitar. Muitos tinham idéias desencontradas e foi preciso antes, aprender a ouvir o outro. E tem sempre aquele que não quer participar de grupo nenhum e prefere continuar fazendo seu trabalho de maneira solitária... Para esses, o Ensino Médio em Rede não está servindo para absolutamente nada. O Estado pode nos obrigar a participar do projeto mas a gente não é obrigado a gostar dele, não é? Mas, veja bem, eu disse que muitos trabalham de maneira solitária porque dizem que “não querem saber de confusão.” Outros trabalham de forma solitária, mas nem sempre autoritária. Temos vários colegas que dão aulas em mais de uma escola, eles não tinham tempo para virem a muitas reuniões do que chamávamos de “afinação da orquestra”, mas se esforçaram para, pelo menos, fazerem as atividades prescritas pelo Ensino Médio em Rede, por mais que achassem que não contribuía lá para grandes coisas... A maioria dos colegas, inclusive eu, acha que esse projeto de capacitação é muito cansativo. Mas, verdade seja dita... Muitos desses colegas que vão “tocando sozinhos” deram aulas maravilhosas e, do jeito deles, também têm ajudado a melhorar a escola.”

(Paulo)

Esse projeto chamado Ensino Médio em Rede me dá nos nervos. Não acho que vai caminhando bem. A verdade é que muito pouco chega nas salas de aula, tanto aqui como nas outras escolas. A gente fica sabendo pelos outros colegas. Parece que ninguém está gostando. Os professores-coordenadores, coitados, não dão conta nem das tarefas deles e ainda tem que se virar com o tal programa Prometeus. Eles se queixam que a barra anda pesada para o lado deles. Não é para menos... Eu acho que as melhores coisas que temos feito saiu da nossa cabeça mesmo, nem teve nada a ver com o projeto Ensino Médio em Rede.

(Marisa)

Claro que o Ensino Médio em Rede nos faz pensar em muitas coisas que podem nos ajudar a fazer um trabalho melhor. Mas, às vezes eu acho que é um projeto muito antipático. Acho desaforo dizer que precisamos de “capacitação”. Não somos incapazes!!! Tenho vontade de dizer para o Estado: ouça, eu não posso ser como você quer que eu seja. Eu nem sei se quero ser como você quer! Você cria uma imagem de professor à qual a gente nunca se adapta inteiramente. Eu sou eu, eles são eles, e nunca, como educadores, seremos exatamente iguais ao que você quer que sejamos, portadores desse montão de qualidades que vocês colocam como indispensáveis para ser um bom professor. Nós somos simplesmente gente comum, com qualidades e defeitos, que optou pela carreira de educador porque quis. Por anos e anos, temos seguido nosso caminho com grandes dificuldades, sem condições dignas de trabalho e salário, vivendo acertos e desacertos. E se não desistimos até hoje é porque acreditamos que, apesar de você e seus reformadores, a educação ainda pode dar certo.” (Zé Pedro)

Refliro que, ao mesmo tempo em que os programas de capacitação instituem formas de ensinar, de pensar e de ser, eles também acabam sendo instituídos, reinterpretados, rearranjados, ignorados ou executados de formas que variam de professor para professor. Estes, aos poucos, vão apresentando a seus alunos, os projetos que são praticamente obrigados a por em andamento, porém vestidos com uma nova roupagem, que vestem um corpo de feições modificadas, forjadas nos embates do dia a dia, em função da diversidade de situações que caracterizam o cotidiano de qualquer escola e qualquer sala de aula

Estas, aparentemente iguais e, no entanto, tão diferentes entre si, porque as pessoas que estão lá dentro, as pessoas que estão por trás dos rótulos de “professor” e “aluno” são diferentes, arquitetam outras coisas, visualizam e desejam outros mundos.

Dessa forma, concluo que as capacitações, as ordens e as contra-ordens do sistema oficial de educação, vêm com endereço certo e carregadas de intenções que reforçam a visão foucaultiana de que não passam de práticas de produção de tecnologias de subjetivação. Apoiadas em técnicas de saber e tecnologias de poder do discurso, que produz e divulga um tipo de currículo e de escola, destinado a subjetivar

os professores, governar os sujeitos pedagógicos e mesmo a população do país. Esta, sempre “convenientemente” informada (e formada!) pela mídia educativa.

Como dizem DEACON e PARKER (1994, p. 105):

“A reação padrão ao fracasso educacional consiste em fornecer mais educação, de forma que a educação se torna o remédio para seus próprios males. Entretanto, as anomalias (taxas altas de fracasso e evasão, irrelevância da educação para o Estado ou para a economia e um declínio mundial nos padrões de qualidade) surgem, proliferam e são reforçadas, ao invés de serem superadas, como a educação proclama. A educação está planejada para fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade.”

Como reagir a isso? Como abrir uma nova porta? **Recusa**, essa é a palavra que usou Foucault. Ele sugere que nossa tarefa seja “não só descobrir o que somos, mas recusar o que somos... imaginar e construir o que poderíamos ser... para promover novas formas de subjetividade.”(FOUCAULT, 1982, p. 216)

Volto a lembrar que a Amizade, no sentido que Foucault lhe atribui, pode ser uma forma de subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando e problematizando as desigualdades entre professores e alunos, repensando os currículos, experimentando formas alternativas de oferta e administração da educação, promovendo novas formas de subjetividade. Não seria essa uma forma de nos reinventarmos?

7.4. Ensinar sim! Mas, o quê?

No fim de novembro de 2004, a escola participou de outra avaliação do SARESP, mas percebi que não havia ansiedade quanto aos resultados, até porque só seriam divulgados depois de março de 2005. Podia perceber pelas falas, ouvidas aqui e ali, pelos pátios e corredores que, independentemente dos resultados do SARESP, eles tinham certeza de que tinham feito o melhor trabalho possível. E estavam preparados para melhorar muito mais em 2005.

Nesse tempo, os professores ainda se reuniram várias vezes para discutir a questão do currículo, que achavam de suma importância, e que pretendiam deixar mais

ou menos clara, para retomarem no início de 2005. Na reunião a que estive presente, eles tinham dúvidas quanto ao “O Quê Ensinar? Discutiam o problema do currículo, o que entra, o que fica de fora, quem define o quê, o Estado, o professor?”

Tinham clareza de que o currículo não é neutro, mas refletiam como poderiam, enquanto professores, viabiliza-lo, mesmo que imposto, sem reforçar cada vez mais a exclusão? Haveria como criar um espaço maior “para manobras”, para fazer boas escolhas sobre o quê ensinar, no meio das opções oferecidas pelos Parâmetros Curriculares? Notei que nenhum deles tinha grande noção sobre as teorias do Currículo e sugeri a leitura de SILVA (2004). Todavia, mesmo sem essas noções teóricas, eles discutiam o currículo da forma como o entendiam, da forma como o viviam, nos altos e baixos do dia a dia.

A melhor fala, isto é, a fala mais abrangente anotada nessa reunião, pertence ao Cássio, o jovem professor negro, que ensina Física e preocupa-se, sempre, em ser um “bom professor”. Entendo que essa fala é tão rica de sentidos que recuso-me a fracioná-la, em pequenos trechos que, supostamente a bem da concisão, acabariam por trincar a força do que vem expresso nessas reflexões que ele fez diante de mim e seus colegas, num dia escuro e chuvoso, no início do mês de dezembro de 2004. Portanto, a fala segue na íntegra, usando a mesma técnica que já usei com todas as outras falas registradas neste trabalho.

“Tudo bem. Eu sei que existem muitos autores, pedagogos, filósofos e sociólogos da educação, que questionam tudo o que está posto, em matéria de educação, que fazem ou fizeram estudos detalhados que mostram como foi que a educação esteve sempre atrelada aos interesses do sistema capitalista. Mas, veja o meu desconforto: eu, um Zé da Silva qualquer, pobre, professor, nascido no Brasil, que estudou numa Universidade pública, supostamente de boa qualidade, mas que tinha professores que diziam que a licenciatura só servia para os que eram incompetentes para dedicarem-se à pesquisa. O que eu, realmente, tenho diante de mim? Primeiro é o meu gosto pelo ato de ensinar. E depois, o que mais eu tenho? Classes superlotadas de jovens que vão dos 14 aos 18 anos. Barulhentos, inquietos, às vezes, brilhantes, outras vezes terríveis... eles estão lá, para aprender alguma coisa, sei lá, prepararem-se para um

futuro, galgar os degraus de uma etapa escolar que lhes permitirá o prosseguimento de estudos superiores ou, pelo menos a oportunidade de arrumar um emprego melhorzinho do que os seus pais tiveram... Eles são pobres, vêm dos bairros periféricos, muitos deles são filhos de presidiários. Alguns sonham com a Universidade, outros já sabem de antemão, que jamais chegarão lá.

Então, supostamente, o que é que eu devo fazer? Ensinar, não é? Não é para isso que me pagam? Ensinar o que eu sei... e quanto mais souber, melhor. Porém, me incomoda, e muito, pensar que apesar de toda a minha boa vontade, posso estar contribuindo para a manutenção desse mundo de desigualdades. Que eu seja apenas...digamos...um agente! Um agente do poder constituído! É isso aí...

Mas, vejam vocês, eu sou um professor, sei que meu trabalho deve ser o de combater a ignorância. Que se dane o poder constituído. Eu faço a minha parte, sigo os referenciais pedagógicos que o Estado exige, quando acho que é legal para os alunos. O que vem posto, eu arranjo e rearranjo, tentando sempre equilibrar a formação do cidadão sem descuidar nem perder de vista que o conteúdo é importante, quer eles cheguem aos vestibulares ou não.

Gosto de pensar que sou esperto o bastante para driblar essas armadilhas que pegam muitos colegas professores, fazendo-os ensinar como autômatos, sem amor e sem esperança. Eu tento ensinar, também, essa menina a pensar, para além dos estreitos limites que o sistema econômico, social e político lhes impõe. Se acerto, se erro...quem sabe? Pelo menos tenho a esperança de estar contribuindo para a mudança, que um dia acaba vindo, como diz o nosso colega Alberto, de História. Porque nada fica igual para sempre. Que ótimo!!!”
(Cássio)

Verifico que, embora esses professores venham de diferentes formações tanto no que se refere ao grau de excelência das faculdades que fizeram, quanto à especificidade da área de conhecimento em que atuam, eles já não têm grandes dificuldades em trabalhar no esquema oficialmente proposto de ação/reflexão/ação.

Percebo neles muitas inquietações, muitas angústias, mas percebo também um elevado grau de **resistência às** imposições quando vejo que eles arrumam formas de filtrar as ordens que “*vêm de cima*” quando entendem que, em termos de formação, “*não vão conduzir a lugar nenhum*”. E não se trata, absolutamente, de resistência pelo prazer de ser “do contra”, por descaso ou falta de disposição para trabalhar. Eles têm seus próprios projetos de trabalho, coletivamente alinhavados, e esses, vão bem, na medida do possível. Quando “*dão errado*”, arranjam um horário, seja lá como for, sentam-se e discutem as possíveis razões do fracasso. Mas, quando chegam os inúmeros projetos, engendrados de última hora, pela administração do Secretário da Educação, Gabriel Chalita, atropelando os projetos já em andamento, eles resistem de uma forma pacífica que encheria Mahatma Gandhi de orgulho.

Não deixam os projetos fortuitos para lá, sem mais nem menos, porque isso poderia criar problemas com a Direção e a Supervisão, poderiam ser acusados de insubordinação e estariam sujeitos às penalidades previstas no Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo. Na verdade, eles cumprem os projetos de maneira seletiva, com um grau diferenciado de envolvimento, de modo a não sobrecarregar os alunos e a si próprios. Assim, “*a bem do emprego*”, que é seu ganha-pão, todos os projetos “*alienígenas*” são cumpridos, “*mesmo os mais estapafúrdios*”, porém com um grau de “*brilhantismo*” cuidadosamente calculado.

Como vemos, ainda que não cite as teorias curriculares de nenhum autor conhecido, esses professores têm uma noção de currículo, que procuram por em prática, apesar de todas as dificuldades que vão aparecendo pelo caminho.

Sugiro que fiquemos aqui com a noção de discurso pós-estruturalista e entendamos que, nessa perspectiva, tanto supostas asserções sobre a realidade, quanto asserções sobre como a realidade deveria ser, têm “efeitos de realidade” similares. Ou seja, as supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm, então, o mesmo efeito, qual seja, o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser.

Assim, em vez de abandonarmos a noção de teoria, fiquemos com a opinião de SILVA (2004) que sugere que a aceitemos, adotando uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela

supostamente descreve. É nesse sentido que as palavras “teoria”, “discurso” e “perspectiva” são entendidas neste meu trabalho.

A adoção de uma noção de teoria, que leve em conta seus efeitos discursivos, nos poupará da obrigação de adotar uma definição, como costuma fazer todo livro de currículo, primeiro partindo de definições dadas pelo dicionário e depois percorrendo outras definições dadas por este ou aquele autor.

Se nos mantivermos na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, veremos que aquilo que o currículo é, depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Em resumo: uma definição não nos revelaria o que é, essencialmente, o currículo e sim revelaria, apenas, o que uma determinada teoria pensa que o currículo é.

Entendo que, nesse referencial, a abordagem se torna muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo) para tornar-se muito mais histórica. Ou seja: como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?

Observando de perto o trabalho e as reflexões dos professores sobre tal assunto, percebo que a questão central é a de saber qual conhecimento deverá ser ensinado. Na verdade, parece-me que a questão central é “o quê”. O quê ensinar? Qual conhecimento ou saber será considerado mais importante ou válido, ou mesmo essencial, para merecer ser considerado parte do currículo? Nesse sentido, vemos que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de saberes que serão pescados de um universo mais amplo do conhecimento. Creio que buscam, também, explicar, para si mesmos, por quê tais conhecimentos foram considerados mais importantes do que outros.

Contudo, quero lembrar que, nas teorias de currículo, a pergunta “o quê” vem sempre acompanhada de outra questão, “**o que os alunos devem ser?**” ou “**o que eles devem se tornar?**” . Afinal, todo currículo é planejado em função de um perfil de pessoa que se pretende formar, ou seja, qual será o tipo de ser humano desejável por um determinado tipo de sociedade?

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação ou a pessoa competitiva, cheia de “habilidades e competências” dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno Estado-Nação? Certamente que, a cada um desses “modelos” corresponderá um tipo de conhecimento, inserido em um determinado tipo de currículo.

SILVA (2004, p. 15) nos diz que, no fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão “de identidade” ou de “subjetividade”. “Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que, no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar que somos.”

Visto dessa forma, fica fácil compreender por que, na perspectiva pós-estruturalista, o currículo é visto como uma questão de poder, justamente porque “selecionar” é uma operação de poder, privilegiar um tipo de conhecimento, selecionado no meio de outros possíveis, também é uma questão de poder. Dessa forma, concluímos que o currículo é, sem dúvida, um espaço de poder, justamente porque o conhecimento que é incorporado a ele carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder, porque reproduz culturalmente as estruturas sociais, transmite a ideologia dominante.

Então, não cabe duvidar que o currículo atual é resultante de um processo histórico, que o pensou como ele é hoje, dividido em disciplinas, distribuídas de maneira seqüencial, em intervalos de tempo previamente determinados, organizado hierarquicamente, valorizando certos conhecimentos e desqualificando outros.

Mas, há aqui um fator importante que não pode ser desconsiderado. Embora as teorias pós-críticas nos digam que o currículo não pode ser entendido sem uma análise das relações de poder nos quais ele está inserido, essas mesmas teorias nos permitem ampliar nossa visão do poder único do Estado, para um poder descentrado, entranhado em toda a rede social. Assim, compreende-se porque se afirma que o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder, porque ele é parte integrante do mesmo.

Então, é compreensível que, estando o poder espalhado por toda a rede social, as teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Relembrando Foucault: “uma sociedade sem poder é uma abstração”. Para as teorias pós-críticas o poder pode transformar-se mas jamais desaparecerá. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder que, como uma espécie de teia se alastra por toda a sociedade sem que ninguém possa colocar-se fora dele. Assim, o que nos sobra é aprender a lidar com essa idéia, assumindo nosso lugar nessa rede de micropoderes, exercendo-os também, na medida do que nos for possível, de acordo com nossas “verdades” pois a função do intelectual parece ser justamente aquela de apontar onde o acúmulo de poder/saber ocorre e se dá.

Creio que, mesmo sem conhecimento de todas essas teorias, é exatamente o que os nossos professores estão fazendo.

Mas, voltando ao final do ano de 2004, à medida que se aproximava o fim do ano letivo, era possível perceber que fora um ano de muitos avanços. Havia notícias de que as famílias estavam contentes com o trabalho realizado na escola e, para provar isso, formou-se, desde o início de dezembro, na secretaria da escola, uma “lista de espera” de alunos que estavam fora da escola e agora desejavam estudar lá. No último conselho de série e classe, na véspera da data marcada para a formatura dos alunos dos terceiros anos, dia 23 de dezembro, o clima da escola era o que eles mesmos chamaram de “*alto astral*”.

Partiram alegres para as férias na véspera do Natal, animados, cheios de planos para o próximo ano e com a “*consciência tranqüila do dever cumprido.*”

CAPÍTULO 8

NOVAMENTE A CRISE: OUTRAS FORMAS DE ENFRENTAMENTO

Talvez para provar que as coisas nem sempre saem como a gente gostaria, no recesso entre o Natal e o Ano Novo, uma outra crise se delineou, quando os professores ainda estavam em férias, longe da escola.

Em processo de remoção de diretores, que costuma acontecer anualmente, a Secretaria da Educação transferiu a diretora da EE para uma outra escola, em outro bairro da cidade, enviando para seu lugar uma nova diretora. Como isso costuma acontecer todos os anos, e muitas escolas mudam de diretor sem grandes problemas, não haveria nenhum desacerto da direção com os professores e os alunos, se a nova diretora não tivesse um perfil muito diferente da anterior.

Para começar, a nova diretora aproveitou o recesso e as férias de janeiro para dar à escola o aspecto que achava mais conveniente. Assim, mudou a distribuição dos espaços da coordenação, da vice-direção, entrando em atrito com o coordenador e com a vice-diretora. Esses dois, por tratar-se de cargos de confiança, foram destituídos de seus cargos.

A nova diretora, achou por bem retirar as cortinas de xadrez azul que os alunos tinham feito campanha para comprar no ano anterior e das quais muito se orgulhavam, alegando que a maior parte estava rasgada. Com as cortinas, mandou arrancar também, sabe-se lá por quê, os trilhos onde deslizavam as cortinas.

Quando, em janeiro de 2005, começaram a aparecer os professores, mesmo que ainda em férias, para verem as mudanças que a nova diretora estava promovendo na escola, a preocupação começou a crescer entre eles. Alguns foram até a escola para conferir e parece que não foram muito bem recebidos pela direção.

Ainda em janeiro, ficaram sabendo que a escola perderia quatro classes em função de remanejamentos de alunos feitos pelo setor de Planejamento da Diretoria de Ensino. Daí as coisas ficaram muito complicadas, porque eles interpretaram que a nova diretora não fizera nada (antes até gostara!) para impedir o fechamento das classes. Ora,

isso implicava diminuição de muitas aulas e problemas para os professores. Fizeram as contas das aulas que permaneceriam e descobriram que alguns deles, por falta de aulas, ficariam na condição de adidos naquela escola, tendo que assumir aulas em outras escolas. De repente, todo um trabalho que estava tão cuidadosamente planejado para ter seqüência em 2005, ficou ameaçado. Urgia tomar uma atitude drástica. E os professores resolveram encarar a situação.

Apresentaram-se, todos juntos, à Diretoria de Ensino e, ao serem recebidos pela Dirigente, expuseram os seus problemas, falaram de seu trabalho e cobraram uma solução imediata que implicava devolver as classes imediatamente à escola, antes que acontecessem as atribuições de aulas na Diretoria, quando então seria tarde demais.

Bem impressionada com aqueles professores, segundo ela, “tão batalhadores”, a Dirigente Regional de Ensino, tomou providências e fez remanejamentos para que as classes fechadas fossem devolvidas. Parecia que, finalmente, os problemas estavam solucionados, mas na verdade, eles mal tinham começado.

Fevereiro. Reinício das aulas. Chegam os alunos e os professores... *“Cadê o coordenador? Onde está a vice-diretora? Onde estão as nossas cortinas? Quem consegue estudar e trabalhar em salas sem cortinas, com o sol entrando escancarado na sala de aula e impedindo a boa visão da lousa? Cadê as chaves da sala de informática e da sala de vídeo? Cadê as bolas e o material usado na Educação Física?”*

Onde antes tinha reinado a harmonia, “o acordo de cavalheiros” entre os alunos e a escola, começou, de novo, “a virar bagunça”. Diretora e professores não conseguiam se entender, e a discórdia estava instalada. O Grêmio Estudantil reagiu no sentido de pedir providências imediatas e foi informado pela diretora que já tinha passado o tempo deles e que ia promover a eleição de outro Grêmio, com alunos da confiança dela.

Como a escola tivesse ficado sem a coordenadora, que julgou impossível conviver com a diretora, a Diretoria de Ensino divulgou, em todas as escolas, que seria aberto um processo seletivo para professor-coordenador da EE. Todavia, ninguém se apresentou como candidato. Então, a diretora, pessoalmente, convidou uma professora de sua confiança para o cargo. Esta esteve na escola e apresentou, aos professores reunidos, seu projeto de trabalho, sendo sumariamente recusada por eles, sob a alegação de que não tinha o perfil desejado.

Interpretando que os professores tinham recusado sua candidata por puro revanchismo, a diretora convidou-a, então, para ser a nova vice-diretora. Como a candidata já era professora da casa e, sendo a vice-direção um cargo de confiança, a diretora não precisava da anuência do Conselho de Escola. Assim, a vice-diretora ficou, mas depois disso, ninguém mais se entendeu.

“Impossível trabalhar com a escola desse jeito. Ela, a diretora, esconde todas as chaves, dos ambientes de informática e vídeo. Não se dá bem com os alunos, afronta os professores. Como é que vai ser? A gente precisa de paz para poder trabalhar. Além disso não cumpre com seu horário. Os pais vêm aí para reclamar e não tem ninguém que atenda. Os alunos, revoltados estão começando a depredar tudo outra vez”

Enquanto Angélica dizia essas palavras, ouvíamos, vindos do andar de cima, os sons de vidros quebrados e uma gritaria infernal dos alunos em pé de guerra. Parecia que estávamos dentro de uma prisão onde os presos, rebelados, gritavam e quebravam coisas. E o que era pior, parecia que os professores não estavam fazendo nada para colocar ordem na escola.

Procurei conversar com vários deles, mas diferentemente do que fora antes, eles pareciam não querer falar comigo. Entendi que tinham tomado a decisão de não interferir, por mais perigoso que aquilo me parecesse. Então, no meio do quebra – quebra de carteiras e mesas cujos pedaços voavam pelas janelas, os professores chamaram-me e disseram simplesmente que, naquele momento, não queriam a pesquisadora e sim a supervisora da escola. E explicaram que tinham, conscientemente, decidido não interferir porque acreditavam que não haveria solução paliativa e que só mesmo a saída da diretora resolveria o problema.

Para isso, decidiram pedir à Dirigente que a afastasse da escola e estavam dispostos a tudo para livrarem-se dela. Paralelamente a esses acontecimentos, as famílias que iam à escola para reclamar, eram instruídas a procurar a imprensa e “*botar a boca no mundo*”. O problema, a essa altura, saiu dos limites da escola e ganhou espaço na mídia.

Pesquisadora ou não, naquela hora, tive que ser, de novo, a supervisora. Percebi que, no pé em que estavam as coisas, não conseguiria fazer ninguém mudar de idéia e, portanto, procurei a Dirigente, explicando em detalhes o porquê de toda aquela confusão.

Juntas, fomos à escola e então, a Sra Dirigente sentou-se com os professores e os representantes dos alunos e tiveram uma longa conversa. Depois dessa conversa, de volta à Diretoria de Ensino, ela resolveu instaurar um procedimento averiguatório contra a diretora e afastou-a da escola, lotando-a junto à Oficina Pedagógica.

Felizmente, não fui convocada a fazer parte da comissão de supervisores encarregados desse trabalho sindicante e assim, pude prosseguir minha pesquisa.

8.1. “CORRENDO ATRÁS DO PREJUÍZO”

Para os professores, alunos e funcionários, tratava-se agora de “correr atrás do prejuízo”. A escola estava “*detonada*”, para usar a mesma expressão dos alunos. As verbas, naquele momento, eram quase inexistentes, para desespero do novo diretor que foi enviado para dirigir a escola. Tratava-se de uma pessoa que todos conheciam bem, que já tinha sido vice-diretor da escola no passado e tinha um diálogo fácil com os professores e alunos. Ele não teve dificuldade para arrumar uma vice-diretora de sua confiança e conseguiu também um novo coordenador. Assim, foi se arrumando como pôde, ajudado pela Diretoria de Ensino e, agora também pelos professores que tomaram a frente da “*reconstrução*” e organizaram os alunos.

Nesse tempo, por volta do mês de maio, estava acontecendo nas escolas outra “gincana da cidadania” proposta pela Secretaria da Educação. A EE foi inscrita, pelo novo diretor, na categoria “Cuidados com o Patrimônio Escolar” e a partir daí, aqueles alunos pareciam formigas trabalhando no formigueiro, sempre coordenados por algum professor, previamente escalado para estar ali com eles. Os da manhã trabalhavam à tarde e vice-versa. As paredes foram limpas, consertaram com chaves, martelos, pregos e parafusos o que podia ser consertado, descartaram o que não tinha mais conserto, limpam o espaço externo da escola, abaixaram o mato que àquela altura estava alto e,

de espátula nas mãos, raspavam cada chiclete amassado que havia no pátio e nas escadas.

Quando o diretor conseguiu dinheiro para as tintas, a escola foi pintada por eles mesmos ajudados por vários pais da comunidade. Os vidros foram os últimos a serem recolocados e assim mesmo foi aos poucos. Felizmente no ano de 2005 choveu pouco nos meses de abril a julho e praticamente não houve inverno, pois do contrário entraria água pelas janelas e os alunos passariam frio.

Levou um tempo, mas, já no segundo semestre, as aulas prosseguiram sem grandes problemas. Aos poucos, os professores se reorganizaram e prosseguiram seu trabalho do jeito que haviam planejado no ano anterior. Mesmo quando chegaram os resultados do SARESP e eles viram que os resultados, embora melhores que os do ano anterior, ainda deixavam muito a desejar, eles não ficaram desanimados e se contentaram com o fato de a escola não ser mais a pior da cidade.

Continuei supervisora da escola e prossegui também trabalhando em minha pesquisa. Poderia tê-la encerrado no fim de 2004 e assim mostraria apenas um ano de luta, para melhorar o desempenho dos alunos. Todavia, com tudo que tinha acontecido, achava uma pena parar em 2004, pois havia muito mais a relatar. Desse modo, continuei registrando as falas dos mesmos professores.

“Você pode, como nossa supervisora, até achar que estávamos errados ao deixar o “circo pegar fogo” mas eu lhe digo que foi uma decisão bem pensada e ninguém ia conseguir nos impedir. Não pense que não tivemos medo... tivemos e muito! Mas era uma questão de vida ou morte para nós e os alunos. Não íamos deixar que jogassem no chão todos os nossos esforços. Acho que foi uma coisa da gente se revoltar mesmo. Cansados de ficarmos quietos com tanto desacerto que a gente vê na educação. Então resolvemos encarar mesmo. Só porque, hierarquicamente, a diretora era mais poderosa a gente ia ficar quieto? Não mesmo. Como você mesma nos disse uma vez, a toda ação corresponde uma reação e a todo poder corresponde um contra-poder. É isso mesmo, pode crer.” (Carlão)

“Eu olhava para aquele caos e tinha vontade de sair correndo. Parecia um pesadelo que a nossa escola, que a gente tinha planejado deixar cada vez melhor estivesse daquele jeito, parecendo penitenciária em dia de rebelião. Ela, a diretora, não fez nada para chegarmos a um acordo. Se achava a dona da verdade... Mereceu o que aconteceu.

Mas que foi difícil, isso foi. E fico gelada só de pensar que poderia não ter acabado tão bem como acabou. Mas agora é tocar em frente. Temos muitos planos de melhoria. Estou ajudando os alunos a fazer uma nova campanha para comprarmos outras cortinas. Já que as outras, que bem poderiam ser consertadas, foram dadas, pela diretora, para a merendeira fazer toalhas, lençóis e panos de prato... para a casa dela, da merendeira. Vê se pode uma coisa dessas.” (Angélica, voz indignada.)

“Ajudei os alunos a fotografarem tudo, o durante e o depois do quebra-quebra. Agora vamos montar um álbum e mandar para a gincana da cidadania. Podemos até ganhar o prêmio, quem sabe... Mas o que mais me preocupa, na verdade é como trabalhar pedagogicamente o que aconteceu. Tenho medo que os alunos tenham interpretado erradamente o acontecido e saiam por aí achando que é dessa maneira que se resolve tudo na vida, assim no quebra-quebra. Acho que ainda vamos ter muito trabalho pela frente, mas já estamos discutindo maneiras de mostrarmos a eles que esse foi um fato isolado e que poderia ter acabado muito mal. Eles também precisam entender que de vez em quando a gente erra. O pior é que eu não tenho certeza se a gente errou... Às vezes, na vida, temos que ter coragem e tomar uma atitude, mesmo que ela nos assuste e seja um bocado drástica... Mas, os colegas e eu, estamos pensando, muito seriamente, em como fazer para trabalhar pedagogicamente o acontecido aqui na escola...” (Cássio)

Foi só no início do segundo semestre de 2005 que eles, muito atrasados em relação a outras escolas, conseguiram concluir e enviar para a Diretoria de Ensino o plano de trabalho daquele ano.

8.2. Sobre o que fizeram

As falas que anotei nesse período me parecem interessantes pois colocam em pauta algumas reflexões que considero de grande relevância para a compreensão do processo vivenciado pelos professores e alunos dessa escola, em relação à construção de um projeto pedagógico, idealizado não para contentar a burocracia mas sim para resistir ao fracasso e à falta de sentido que as primeiras falas revelavam.

Valho-me de uma visão crítica do projeto pedagógico, equidistante da visão ingênua e da cética. Não o considero como a panacéia nem lhe atribuo poderes mágicos ou salvadores. Todavia, acompanhando o modo como ele foi sendo desenvolvido, avaliado, reavaliado, corrigido e reconstruído pelos professores, pude identificar nele oportunidades e possibilidades para encontrar o eixo de uma educação de melhor qualidade.

“Para nós, era uma questão de honra. O que havia de errado conosco que não conseguíamos ajudar aqueles alunos? Onde é que a gente estava falhando? No início, você sabe, tivemos dificuldades, para assumir que o processo ensino-aprendizagem só é bem concluído quando os professores ensinam e os alunos aprendem. Se eles não aprenderam, então o professor, por mais que pense que trabalhou, não foi capaz de ensinar, nem que ele tenha dado todas as aulas e cumprido um programa que ele definiu lá no começo do ano e não parou mais para rever. Depois que a gente conseguiu ter a humildade de entender isso, uns com mais facilidade, outros com menos, culpando ainda os alunos pelo fracasso, as coisas foram ficando mais fáceis. Mas, com certeza, ainda temos muito chão pela frente, até porque ano a ano, na mesma escola, as realidades mudam porque mudam os alunos, está tudo em mutação, nós e os outros todos com quem convivemos no dia a dia. (Zé Pedro).

“Foi uma coisa muito boa para nós. Olhar para dentro de nós mesmos e encarar os nossos preconceitos, os nossos medos, as nossas fragilidades. Não interessava mais pensar em como os alunos eram ignorantes por culpa de outros professores que eles tiveram no passado. Onde isso ia nos levar? No eterno

*círculo vicioso de um culpar o outro e o outro culpar o um? Bobagem... a gente não queria mais isso. Para mim era uma questão de romper com a morte de tudo o que um educador deve ser. Era uma afirmação de vida! Era, no fundo, a busca do sentido do ato de educar, que a gente nunca teve ou foi perdendo pelo caminho. Para mim, era uma questão de “ou vai ou racha” ou eu me impunha como educadora e conseguia fazer diferença na vida desses alunos ou, se não conseguisse melhorar e muito, primeiro a mim mesma, como professora, já tinha me conscientizado de que, então, seria o caso de procurar outra profissão. Se eu consegui essa mudança toda? Bom, acho que melhorei em muitos aspectos como, por exemplo, prestar mais atenção nas verdades dos outros, admitir que uma vez ou outra eu possa estar errada, que devo aprender a “baixar a guarda” que eu tendia sempre a manter erguida quando estava com os alunos. Aprendi, e isso eu acho muito importante, que o sistema pode mandar os Parâmetros Curriculares que quiser porque, se não forem esses, serão outros e o que faz diferença nem é o que se ensina mas sim **como** se ensina.(Marisa)*

*“Eu penso assim... educar é coisa séria. Mesmo se a gente tem consciência de que educa para uma sociedade capitalista que só quer o trabalhador especializado, para melhor explorá-lo. Mas a gente não vive de brisa, nem muda o mundo só porque a gente quer. Tenho que educar para que, pelo menos, eles consigam arrumar um emprego. Mas isso não me impede de dizer a eles que precisam aprender e continuar aprendendo, que o mundo está assim hoje, mas pode ser diferente amanhã. Eles precisam aprender a olhar, criticar, ponderar, lutar por coisas melhores. Eu não desejo educar ninguém para o conformismo. Isso seria a morte da História. É o inconformismo que muda o mundo dos humanos. Então, procuro **fazer** o melhor que eu posso”(Alberto).*

8.3. O que acham que ainda devem fazer?

“O grande nó continua sendo o problema da Avaliação. Afinar as disciplinas de modo a trabalhar melhor a leitura, a escrita e o entendimento, em todos os

componentes curriculares, não foi tão difícil como eu pensei que seria. Claro que cada colega tem lá o seu jeito de trabalhar e foi preciso a gente se adaptar ao jeito dos outros. Mais difícil foi trabalhar o conceito de avaliação. Quanto a esse a gente está conversando até hoje. Esse tem sido o grande nó que ainda temos que aprender a desatar. Cada um tem seu jeito de avaliar os alunos. Está demorando um pouco para todos compreenderem que a avaliação precisa se dar no contexto do projeto pedagógico, com a explicitação das concepções de homem, de sociedade e de educação que a gente tem e que acabam ficando implícitas quando selecionamos os conteúdos que queremos trabalhar, na metodologia que planejamos usar e o modo como decidimos que será feita a avaliação dos alunos. Isso implica em precisarmos aprender a deixar de fora as concepções de avaliação seleção, classificação, acerto de contas, punição ou mesmo vingança contra um aluno folgado e indisciplinado. Mas... a gente vai caminhando. Não acho que um dia esse processo vai se dar por pronto e acabado porque amanhã ou depois poderemos estar em outra escola, os colegas serão outros, com outras bagagens, outras verdades, lá, a realidade pode ser completamente outra. E haverá necessidade de começar tudo outra vez.” (Carlão).

“A verdade é que nenhum de nós tinha muito domínio sobre avaliar do jeito certo. Tivemos que estudar muito para chegar a um acordo. Por sorte ou coincidência, esses assuntos começaram a ser trabalhados no programa Ensino Médio em Rede , que o coordenador via nas videoconferências e depois levava para nós, na escola. Acho que isso tem ajudado a clarear essa parte do nosso trabalho. Mas eu acho que a gente ainda tem muito que aprender porque temos anos e anos de prática cristalizada em avaliar do jeito errado. Quando a maioria de nós foi formado, ninguém falava em “avaliação diagnóstica”. Mas acho que a gente, um dia, “chega lá”. Tudo é questão de bom senso e boa vontade.” (Toninha).

“A Toninha tem razão quando fala que foi um parto, para a gente aprender a lidar melhor com a questão da avaliação. A gente tinha a mania de avaliar o

que o aluno “não sabia” quando o certo é fazer justamente o contrário. É partindo do que ele sabe que a gente tem que ensinar o que não sabe. O fato é que esse nosso problema já vem da nossa formação. A gente aprendeu a ser professor desse jeito, agora precisamos reaprender senão vamos continuar a contribuir ainda mais para a exclusão de nossos alunos, na sociedade. Precisamos, então, repensar e reaprender partindo do que sabíamos, no rumo do que não sabíamos... E acho que a gente ainda vai levar muito tempo fazendo isso.” (Marlene)

“Alguns de nós demoraram a aceitar a idéia de que a avaliação não é só para o aluno, mas para a escola também. E... a escola, éramos nós! Alguns relutavam em considerar que a responsabilidade pelo fracasso do aluno também era nossa e não adiantava ficar buscando álibis, culpando a sociedade, a família, os próprios alunos. Acho que até aqui foi uma boa caminhada para todos nós, mas ainda tem muito chão pela frente. Mas o importante é que a gente aprendeu a conversar e dividir nossos problemas. E mais que isso, aprendemos a dividir as responsabilidades das decisões que tomamos quanto ao nosso fazer pedagógico na escola. Considero isso um crescimento e tanto” (Paulo)

Sobre a questão da avaliação não pretendo me estender, visto que, com suas palavras eles já vão dando as coordenadas do que tem sido pensado. O assunto inda está em construção entre eles, no ano de 2006, porém não estou mais acompanhando o grupo. Então, para encerrar este item, direi que o grupo continua trabalhando junto e que o melhor será colocar, como fim desse assunto, as palavras de Angélica:

“Na sala de aula, os resultados das avaliações contínuas servem como uma verdadeira bússola. Se eles apontam que um grupo de alunos não está progredindo, significa que está na hora do professor modificar o rumo do barco, começando imediatamente um trabalho de recuperação. Repetir o mesmo de sempre, mais alto e mais devagar, não vai adiantar nada. Será preciso, mesmo, achar um novo jeito de “descer o rio”.

8.4. O que entendem por um ensino de melhor qualidade?

“Bom, eu acho que o ensino de melhor qualidade é aquele que seja capaz de criar condições para a formação de alguém que saiba, não só ler nas cartilhas, escrever alguma coisinha e contar. Acho que nós precisaríamos formar os jovens para além desses limites, tornando-os capazes de ler o mundo, em todos os seus aspectos, contar não apenas números, mas sua própria história, expressar em alto e bom som, e claramente, suas próprias idéias, falar de si e dos outros. Contar e também cantar, nas expressões artísticas, nas manifestações culturais, na pesquisa científica. Li isso em algum lugar e concordei com o autor.

Do jeito que os alunos têm saído de nossas escolas, cabe bem perguntar se afinal, “somos” ou apenas “estamos” professores. É nisso que a gente tem que refletir. Mas não é refletir e deixar por isso mesmo. Me sinto mais confortável quando percebo que, aqui na EE, nós, pelo menos, estamos tentando fazer alguma coisa para melhorar a qualidade do ensino. (Angélica)

“Eu concordo que cabe à Educação formar para a cidadania e cabe ao professor fazer a articulação entre a qualidade e a competência para ensinar e oferecer um ensino de melhor qualidade. O problema é que a maioria de nós, inclusive eu, nem tem uma noção muito clara do que é qualidade e competência. Eu sinto que é muito complexa a tarefa do educador. Como ele deve fazer para voltar-se criticamente para a realidade? Como é possível definir quais os melhores caminhos para o conhecimento e a aprendizagem? Eu acho que a grande verdade é que a maioria de nós não tem base teórica para transar essas coisas, aqui, na nossa cabeça. (bate na testa com a mão direita) Os mais velhos ainda contam com a experiência acumulada. Os mais jovens, como eu, às vezes, têm grande dificuldade para decidir, com segurança, “o quê”, “como” e “quando” ensinar, mesmo olhando nos Parâmetros Curriculares.” (Cássio)

“Eu vejo que o mundo de hoje demanda do professor algo mais complexo do que aquilo que ele estava habituado a fazer antigamente. Eu acho que a

primeira demanda seria a superação da fragmentação do ensino que faz tudo parecer meio sem sentido para o aluno. Acho que a gente precisa conseguir fazer um trabalho mais abrangente e interdisciplinar para melhorar a qualidade do ensino, mas veja, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, não significa uma mistura de trabalhos como muitos colegas parecem pensar. Eu acho que deve haver um diálogo entre as várias disciplinas. Bonito, isso não é mesmo? Gosto muito dessa idéia das disciplinas dialogarem entre si. Eu sei que é difícil. Já tentamos muitas vezes e nem todas conseguimos. Em algumas tentativas, chegamos bem perto, em outras, ficamos a léguas do objetivo. Mas entendo que, em nome da ética e da opção que fizemos pela educação, a gente tem que continuar tentando. Eu digo sempre para os colegas que, no fundo, é até bem simples: é uma parceria entre indivíduos que jogam em posições diferentes em um mesmo time. Basicamente é fazer o que se sabe, com competência, ficando atento para afinar-se com os parceiros, para evitar colisões no “meio do campo”. Acho que um ensino de melhor qualidade requer estudo, paciência e sensibilidade por parte do professor. Primeiro, para se acertar com os colegas, segundo para conseguir estabelecer boas relações, mais amigáveis, com os alunos” (Zé Pedro)

“Eu penso que, no Brasil, é preciso que a escola aprimore seu trabalho no sentido de superar o grave problema da exclusão social, que uma educação de baixa qualidade acaba por agravar. Do jeito que andam as coisas, o aluno estar na escola não dá nenhuma garantia de que ele vai aprender tudo que seria útil e necessário para sua vida lá fora. Enfim, “estar estudando” no sentido de ser aluno de alguma escola, por si só, não previne a exclusão, se ele não receber o ensino de boa qualidade que, afinal, é um direito seu. Se ele não aprender a aprender, não entender a importância do ato de estudar, terá sido lesado em seu direito. Um dia, eu perguntei para um aluno:

_ Quando você estuda?

Ele respondeu: - No período noturno.

*- Não, eu não perguntei em que período você vai à escola. Perguntei quando você **estuda**.*

O aluno deu uma risadinha sem graça e respondeu:

- Nunca! (Angélica)

- Sobre competência e qualidade na docência, tenho cá umas idéias. Como professor de História, eu vejo, claramente, que o conceito de qualidade acaba sendo historicamente determinado, porque ele emerge em uma realidade específica, de um contexto social concreto. Então, eu entendo que o que era considerado um bom ensino no passado, hoje pode ser considerado obsoleto, por muitos. Isso se explica porque as condições históricas, hoje, são outras. Eu concordo com os autores que dizem que é preciso ensinar a aprender, bem rapidamente, porque as mudanças ocorrem em grande velocidade, vivemos num mundo onde as certezas são sempre provisórias. Quanto à competência... eu já acho que tem um caráter mais ideológico. Essa coisa do “especialista” que detém o segredo dos saberes, que “de muito favor” permite aos não especialistas a ilusão de participar do saber. Li isso em algum lugar e concordei. A “competência” parece ter o caráter de “coisa privada”, que uns têm e outros não. E o que eu li dizia bem isso, que os vários discursos ditos “competentes” criam fórmulas fechadas de saber e um tipo de conhecimento que reduz as pessoas a meros “objetos sociais” e não “sujeitos históricos”. Definitivamente, não é essa competência que eu gostaria de ter, enquanto professor. Que espécie de melhor qualidade pode haver num ensino assim? (Alberto)*

Reflico que a escola só se transformará em comunidade educativa se os professores gostarem de ensinar e os alunos gostarem de aprender. E ambos se tornarem parceiros, unidos por uma amizade que, segundo Foucault, seja capaz não de acabar de vez, com a dominação que existe em toda parte, em razão da circulação de uma extensa rede de micropoderes, mas de criar um espaço de encontro onde os poderes sejam consciente e propositalmente atenuados de forma a sintonizar a interação de quem ensina com quem aprende, de modo que possa haver uma reabilitação do espaço público e a criação de uma nova estética da existência, dentro das escolas, que torne mais interessante a grande aventura que deve ser ensinar e aprender.

E justamente porque imagino que isso seja possível, que fico aqui com as palavras de Guimarães Rosa: “ *O senhor, mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas-mas que elas vão mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. Isso me alegra. Muitão.*”

CAPÍTULO 9

DOBRA, DESDOBRA, REDOBRA: Retomando as grandes questões: Poder/Saber, Ser/Saber, Ser/Poder e Ser/Consigo

Manhã de sábado, do mês de novembro de 2005. Dia bonito, muito sol, céu azul anil, sem uma única nuvem. A escola está aberta para os usuários do projeto Escola da Família. Parece que o dia será promissor, a julgar pelo número de pessoas que vão, aos poucos, chegando. Os educadores, engajados no projeto, já estão a postos. O atual diretor ainda não chegou, mas é certo que chegará, para dar suporte ao andamento das atividades programadas para o dia. Ele já explicou que não poderá ficar, para acompanhar a nossa reunião.

Os professores e professoras, que fizeram parte desta pesquisa, não estão engajados no projeto Escola da Família. Todavia, estamos, eu e eles, reunidos na escola, num sábado, por sugestão deles, e por ter havido dificuldades em arrumar horário para mais uma de nossas “conversas com finalidade”. Embora não tenha dito nada a eles, penso que este será, provavelmente, nosso último ou penúltimo encontro.

Hoje, temos um assunto a tratar que, de certa forma, irá resumir tudo o que tentei cartografar neste trabalho e que está ligado às grandes questões que reverberam no cotidiano da escola e que procurei compreender sob a ótica foucaultiana.

Os que já estão presentes, felizmente, não demonstram sinal de contrariedade, por estarem na escola, em um sábado de manhã, sem que nenhuma lei os obrigue a isso.

Parecem alegres, vestidos de maneira mais colorida e informal, do que costumam fazê-lo, quando em dia de trabalho. O dia está quente, as professoras usam vestidos leves e calçam sandálias. Os homens, com exceção do Alberto, que usa tênis, calça jeans e camiseta, usam bermudas confortáveis, camisetas coloridas e calçam chinelos ou sandálias abertas. A impressão que me fica é que, vestidos assim, parecem mais jovens.

- Olá, bom dia!!! Vocês estão alegres e bonitos. Parece que saíram para ir ao clube.

- *Qual o quê, diz a Marisa. Que clube que nada! Saindo daqui ainda vou fazer compras no supermercado... Meu filho disse que nossa geladeira já está fazendo BUH!!! Com isso ele está querendo dizer que não tem mais nada, que não seja água, dentro dela.*
- *Clube? Por que não? diz o Alberto. Os alunos não costumam se comportar na escola como se estivessem no clube? Bem, eu acho que não faz mal se a gente também se comportar assim, de vez em quando. Depois da reunião aqui, vou entrar num time aí, da Escola da Família, e vou jogar futebol até não poder mais. Ando muito enferrujado, tenho que dar um jeito de me mexer.*

Marlene sorri. Está bonita usando baton, cabelos soltos, parecendo alegre. – *Ah, eu hoje estou na Paz. Vou almoçar na casa da sogra e, portanto, estou livre de fazer o almoço. Maravilha... E o que é melhor, o Zelão levou as crianças para nadar no Clube do Professorado Paulista. Hoje dá para descansar! Tenho provas para corrigir mas ficarão para amanhã. Estrago o Domingo mas curto o Sábado.*

Angélica, vestida de verde claro, sorri e sacode um livro em minha direção. Vejo que se trata do **Código Da Vinci**, autoria de Dan Brown. Seus olhos brilham, olhando para o livro que, com certeza, passará o resto do dia lendo.

- *Foi caro!!! Quarenta reais!!! Tive que pagar em duas vezes, mas estou adorando!*

Os outros não dizem nada mas, felizmente, ninguém parece de mau humor. Noto que está faltando o Humberto, mas decido começar a conversa para não tomar muito tempo deles. Agradeço por terem vindo e vou logo colocando a questão do dia que se relaciona com o par poder/saber.

Sem que tenha pedido, Paulo levanta-se, pega o papel onde anotei a questão e vai até a lousa. Pega um toco de giz e põe a questão proposta por escrito:

“Quem decide como o saber é valorizado, distribuído, repartido, de certo modo atribuído, na escola? O poder está com quem?”

Os professores se calam por algum tempo. Quase posso ouvir as engrenagens de suas cabeças funcionando. Estão pensando na questão. Antes, porém, que alguém se disponha a falar, ouvimos passos apressados e eis que chega o Humberto, um tanto descabelado, pedindo desculpas.

- *Eu sinto pelo atraso. Não gosto de chegar atrasado... mas o cachorro fugiu quando eu ia saindo e foi um Deus nos acuda... (risadas!!) Ele correu atrás de um velhinho que esqueceu a velhice e subiu numa árvore da rua.... mas o Coragem (nome do cachorro) é um bom cachorro... não ia morder ninguém... ele só quer brincar.*
- *É, mas olha o tamanho dele... diz o Paulo entre risadas. É preciso muita coragem para enfrentar o Coragem.... (mais risadas, de todos os presentes).*

Humberto senta-se e olha para a lousa. Explico a ele qual é o propósito da questão e da reunião: pensar um pouco mais como o poder se exerce na escola. O professor sacode a cabeça em sinal de assentimento. O silêncio volta a reinar na sala. Lá de fora, chegam, meio amortecidos, os ruídos das atividades da Escola da Família. Alberto é o primeiro a falar:

- *Essa de, na escola o poder estar com quem, é uma boa pergunta... Se eu penso na formulação oficial do currículo, imagino que o poder está com quem decide o que entra nele e o que fica de fora. Ou seja, o que será conhecimento “valorizado”, ou não, por quem está em posição de dizer o que acha que é bom para a sociedade. Como professor, acho isso altamente discutível, mas não tenho “o poder” de decidir qual será a grade curricular “que serve” para o ensino médio no Brasil. E aí vem aquela discussão toda se o currículo deve ser igual para o país inteiro, se deve contemplar mais as diferenças regionais, se a base comum deve ser “assim”, se a parte*

diversificada deve ser “assada”... muita discussão que não chega a nada, como sabemos, e no fim, fica o dito por não dito, vem uma grade curricular pronta e vire-se como puder. O poder que nos sobra é decidir como vamos dar nossas aulas...nesse aspecto, acho que ele pode ser maior ou menor, dependendo de cada um de nós, das escolhas que fizermos, das verdades em que acreditarmos. (Alberto)

- *Mas, por outro lado, Alberto, embora nos mandem a grade curricular pronta, os Parâmetros Curriculares deixam algum espaço para escolhermos, dentro do que vem como “escolhível” os assuntos que vamos trabalhar. Nesse espaço, embora mínimo, existe uma oportunidade de “manobra” do pobre caminhãozinho da educação, isto é, nós! Tem esse “poderzinho aí” mas, sei lá... A gente toma decisões sobre o que vai ensinar, mas é tão comum ouvir os alunos perguntarem: Professor, pra que vai me servir isso aí? Nessa hora vejo que, em tudo, há uma imposição de poder. Nesse caso é o nosso... a gente impõe o saber aos alunos, aquele que escolhemos que eles devem saber. É tudo muito complicado. E os coitados já estão expostos a tantos outros poderes que circulam pela sociedade. Eu queria só ter o poder de ensinar, de **conseguir** ensinar de modo a fazer diferença na vida deles. (Paulo. Um toque de tristeza e perplexidade na voz)*

Tereza toma a palavra : - *Tudo bem, concordo com tudo o que eles disseram, mas eu vejo que os alunos também exercem poder quando decidem boicotar aulas, quando não estudam, quando fogem pelas janelas e portas laterais, pulam o muro... às vezes eu me pego com receio desse poder que eles têm, que eles assumem, conquistam... sei lá! E o exercem sobre nós, tornando nossa vida muito difícil na sala de aula. Esse poder deles me parece bem claro e se corporifica na indisciplina, nosso maior problema, mas não só nela... Tem aluno, que é até bonzinho e bem educado, mas que exerce o poder de **não fazer** absolutamente nada nas aulas. E aí, como é que fica?*

*-Não fica, diz o Cássio, com um meio sorriso. Ou melhor, **fica !!** Sem discordar de nada do que vocês estão dizendo, eu acrescento que, na escola, existem mais poderes circulando do que a gente nota, à primeira vista. Tem o poder da direção, que tem que se afinar com os poderes dos professores e da supervisão, que está subordinada ao poder do Dirigente Regional, que se subordina ao poder da Secretaria da Educação, essa ao governo estadual que também tem que acatar os poderes federais. E não é só. Na escola também tem o pequeno poder (não tão pequeno assim!) dos funcionários... e a gente sabe que fica bem complicado quando eles não fazem direito o seu trabalho, não limpam as classe e os banheiros, não agilizam os serviços da secretaria. A lei 10.261/68, que define o estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de São Paulo, não nos dá o direito de “ não fazer” o que ela impõe como “ o certo”. Mas, no dia a dia, a gente percebe que as pessoas sempre arranjam um jeito de driblar os poderes das outras. Um dia a supervisora nos falou sobre uma teoria que fala que, no tempo todo, vivemos e convivemos, com uma rede de micropoderes que estão em toda a parte. Depois desse dia, embora ainda não tenha conseguido ler muita coisa do autor de ela citou, Foucault... não é isso? (olha em minha direção procurando assentimento), então, depois desse dia, eu passei a olhar para a escola como se a visse através de um microscópio. De vez em quando, parece-me um formigueiro, de formigas malucas, que não se entendem e que não parecem saber para onde querem ir.*

Silêncio. Parece que as palavras de Cássio deram, a seus colegas, muito o que pensar. Por fim, Carlão ajeita melhor o seu “boné de revolucionário”, alisa a barba e expõe suas idéias.

- *Bom... vamos ver... Parece ficar claro que, no fim das contas, todos exercem os tais micropoderes e o grande lance, segundo o meu modesto entendimento de professor de Matemática, é arrumar uma forma de as “formigas avariadas” do Cássio (risos) se enxergarem melhor no meio da bagunça e procurarem um objetivo comum, que eu acho que deve haver num formigueiro de verdade, não é mesmo Zé Pedro? Nas aulas de Biologia você*

não diz aos alunos que os formigueiros e as colméias são super organizados?”

Zé Pedro segura a deixa: - Digo! E digo também que a capacidade humana do raciocínio, reflexão e discernimento, deviam ser melhor explorados nas escolas. No entanto, a gente se perde no meio desses tais micropoderes e fica todo mundo se desencontrando. Mas eu digo que concordo com o nosso Carlão quando ele procura nos convencer de que a gente não pode tudo mas pode um pouquinho mais, que a gente podia fazer melhor o nosso trabalho educativo, se houvesse mais união entre nós e os alunos.. Um tipo de acordo, sei lá... que contemplasse ambas as partes e tornasse mais fácil a tarefa de ensinar e aprender. Acho que é isso que estamos tentando fazer aqui, não é? (olha em volta, para os colegas. A maioria deles abana a cabeça em sinal de concordância.)

Pergunto a mim mesma se Zé Pedro não estaria, do seu jeito, falando da Amizade, pela ótica foucaultiana. Humberto bebe água de uma garrafinha que sempre carrega consigo. Parece pensativo. Tereza alisa a saia do vestido, estica as pernas, recolhe-as em seguida. Pede a palavra.

- *Eu acho que isso tudo que a gente está discutindo sobre quem tem poder e quem não tem, mas dá um jeito de conquistar, se a gente pode ou não pode exercer os poderes que conquistamos ou nos são dados etc etc, vai desembocar num conceito maior que já temos discutido muito por aqui, depois que começamos a agilizar nossa nova proposta pedagógica. É o conceito de “verdade” que parece variar muito de pessoa para pessoa, dependendo de quem fala e de qual lugar social está falando. Acho que, no fundo, tudo passa por aí. Na escola, as “verdades” do Estado, muito frequentemente, levam de roldão as nossas “verdades”, quero dizer, dos professores e provavelmente dos alunos também... acho até que das famílias dos alunos, inclusive. Por isso é que os discursos são tão divergentes. Porque as pessoas envolvidas, de fato, têm idéias muito diferentes do que*

vem a ser um bom ensino e aí... como dizia a minha avó Albertina (risos) “cada um puxa a brasa para a sua sardinha” .

*Toninha se anima, levanta a mão, sacudindo o braço. – Isso aí Terê !!! É isso que eu sempre digo: verdades desconstrantes. Por isso é que parece não haver solução para a educação. A “grande verdade”, a que vem socialmente construída, que é imposta pelo poder de quem pode mais, foi construída aí pelas “quebradas do mundaréu” como diz o nosso Humberto ou “ historicamente engendrada” como diria o nosso Alberto. Não é Alberto? Sabem o que eu acho? É que, se a gente não toma tento, fica aprisionada dentro dessas verdades fabricadas e hegemônicas, fazendo o jogo deles, isto é, **tentando fazer**, porque no fundo e, Graças a Deus, a gente nem consegue. Já estou acabando de crer, às portas da aposentadoria, que a nossa única chance de acertar, será justamente onde erramos, do ponto de vista dos que nos mandam as ordens e as diretrizes. Isso se conseguirmos melhorar um pouco mais o que a gente vem fazendo com esses alunos, porque queiramos ou não, a nossa “grande verdade” do momento, é que não estamos conseguindo formar os jovens nem para o que querem o sistema econômico e político e muito menos para que os jovens querem.”*

Silêncio. Os professores olham para Toninha um tanto surpresos. Ela é uma mulher de poucas palavras. Não é comum nela, um discurso tão longo. Alguns abanam a cabeça, em sinal de assentimento. Carlão levanta-se e toca em seu ombro com carinho.

- Isso aí, Toninha. Tá falado! Concordo contigo em gênero, número e grau. Por isso é que insisto tanto que a gente tem que repensar tudo o que temos pensado enquanto educadores. Fomos nós mesmos que pensamos ou, também nós, fomos pensados? O que esses tais cursos de “capacitação” querem da gente? A que poderes nós temos servido todos esses anos? Seja lá o que for, bom para os alunos é que não foi... basta olhar os resultados.

Vozes. Muitas ao mesmo tempo. Não consigo registrar, peço que falem um de cada vez. Marisa olha para o relógio com expressão preocupada, com certeza pensando nas compras no supermercado. Verifico que já nos adiantamos bastante no tempo. O grupo já parece disperso. Pergunto se alguém mais gostaria de falar alguma coisa e respondem que não. Então, cabe-me encerrar, agradecendo a boa vontade de todos.

Eles vão e eu fico, tentando analisar tudo o que disseram à luz do nosso referencial teórico. A idéia era discutir as relações de poder/saber, mas as falas caminharam na direção de vários outros conceitos que também nos interessam.

Percebo aqui o “outro lado” dos educadores, o lado que se refere à vida que eles vivem fora da escola, em suas atividades normais, em seus fins de semana, do que gostam de fazer quando “sobra um tempo”. Percebo também, pela boa vontade que demonstraram em participar de nossos encontros, mesmo que no sábado, que o lado educador desperta fácil, quando provocado. Parece ser verdade que “os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Os professores levam para casa as provas e os trabalhos dos alunos, o material didático e a preparação das aulas. Carregam sonhos e angústias da escola para casa e de casa para a escola.”(ARROYO, 2000)

Outra coisa que me chamou a atenção é o clima de amizade e companheirismo que parece existir agora entre eles, diferentemente do distanciamento que se percebia em março de 2004, quando esta pesquisa começou. Naquele momento, eles estavam estressados e aborrecidos com os maus resultados que os alunos vinham apresentando nas avaliações internas e externas e buscavam formas de se entenderem no sentido de elaborar um novo projeto pedagógico, o qual “bem trabalhado”, poderia livrar a escola da pecha de “pior da cidade”.

Vi aquilo como uma afirmação de vida, uma desdobra do **poder sobre a vida** que tomava a forma de um **poder da vida**, que começava de forma difícil, em função das muitas “verdades”, que cada um trazia consigo, sobre qual é o papel social da escola, qual a melhor forma de trabalhar com os alunos, como fazer para melhorar a interação com eles, como trabalhar de forma a haver diálogo entre as disciplinas, como avaliar os alunos, como se auto-avaliar, como tomar decisões em conjunto e dividir as responsabilidades pelas decisões tomadas.

Nessa fase, iniciada no ano de 2004, embora tivessem contado com alguma ajuda teórica do projeto de “capacitação” Ensino Médio em Rede, percebi que

trabalharam meio que sozinhos, porque eram minoria na escola, dado que muitos colegas não se interessaram pelo que faziam e outros, que até gostariam de participar do grupo, não podiam porque também davam aula em outras escolas, não havendo tempo disponível para participarem das reuniões que eles faziam entre si.

Embora contassem com o apoio da diretora, tinham problemas em obter ajuda extra dos coordenadores, tanto do diurno quanto do noturno, justamente porque eles se encontravam às voltas com as tarefas, sempre consideradas excessivas, do Ensino Médio em Rede.

O trajeto que fizeram, desde a discussão e construção de uma proposta pedagógica e a luta por sua implantação, por meio de projetos bem articulados, foi ficando cartografado pelas falas que fui registrando.

Nessa reunião, cujo relato acabo de fazer, pude perceber que estabeleceu-se entre eles uma afinidade que antes não existia, dado que mal se conheciam e não tinham projetos comuns. Nos embates que travaram, nas duas fases da crise, acabaram por fazer nascer entre eles um tipo de Amizade que julgo muito próxima daquela que nos fala Foucault. Será uma nova ética de existência que se provou possível entre educadores? E essa nova ética de interação foi estendida aos alunos? Eles afirmam que sim, embora digam que ainda existe muito caminho a percorrer, ano a ano, em função da natureza caleidoscópica da instituição escolar.

Alguns dos conceitos foucaultianos são perfeitamente visíveis nas falas, como a produção de verdades, as articulações entre ser/saber, ser/poder, poder/saber, na construção dos currículos, no pequeno espaço que ainda sobra para os professores fazerem suas escolhas pedagógicas do quê e como ensinar. Os micropoderes entrecruzantes, que permeiam as relações no cotidiano da escola, precisando ser mais bem compreendidos e dimensionados, a necessidade de equilibrar o ser/consigo com a realidade de ser com os outros.

Quanto aos conceitos foucaultianos de Sujeito e Subjetivação, embora não apareçam muito claramente em todas as falas, nada nos impede de utilizá-los em nossa análise. Todavia, as falas de alguns deles, nos dão pistas de que alguns vêm pensando na forma como, enquanto educadores, foram subjetivados e constituídos enquanto profissionais da educação, desde o início de sua formação. Notamos sua compreensão de como os projetos de “capacitação” vêm formatados, para reforçar neles as qualidades

desejadas, porém nunca inteiramente conseguidas, em função das dificuldades que são inseparáveis do contexto escolar. Estou falando das péssimas condições de remuneração e trabalho, aliadas às más condições físicas das escolas, aos inúmeros projetos engendrados pela Secretaria da Educação, que “*mais atrapalham do que ajudam*” etc. Isso ainda agravado pelas dificuldades que os alunos carregam consigo, oriundas de outros espaços sociais, porém reforçadas pela escola como a conhecemos.

Toninha, a seu modo, deixa muito clara sua compreensão de poder e verdade quando diz : “*se a gente não toma tento, fica aprisionado dentro dessas verdades hegemônicas, fazendo o jogo deles*” (dos “produtores de verdade”). Mas, ela mesma menciona, a seguir, uma rota de fuga, ao dizer “*isto é, tentando fazer, porque no fundo, e graças a Deus, a gente nem consegue*”. Não consegue graças às dificuldades já conhecidas e que, nesse sentido, na avaliação de Toninha, o aparente fracasso, tem um caráter positivo, pois impede (ou livra!) os professores de serem irremediavelmente “enquadrados”.

Que poderemos dizer dessa fala de Carlão “*... a gente tem que repensar tudo o que temos pensado, enquanto educadores. Fomos nós mesmos que pensamos ou também nós, fomos pensados? O que esses cursos de capacitação realmente querem da gente?*” Nessa fala, que ele dirige aos colegas, não existe uma “clareza foucaultiana” de subjetivação e de possibilidade de buscarmos lugares de produção de outro tipo de subjetividade?

Então, se continuarmos com a idéia já apresentada neste trabalho, de que um discurso não é “qualquer discurso” mas sim um conjunto que condiciona o que conta como conhecimento num período particular, podemos concluir que, afinal, nossos professores avançaram muito em conhecimento, sobre si mesmos, seu trabalho e seus alunos, desde que este trabalho foi iniciado.

ALGUMAS CONCLUSÕES PESSOAIS

O que estou apresentando aqui é o meu próprio discurso, o que produzi com base naquilo que me foi possível ver e significar com as ferramentas conceituais que escolhi para trabalhar, ouvindo as “verdades” de todos os professores envolvidos nesta pesquisa.

Enquanto desenvolvia este trabalho, observando e ouvindo os professores, muitas coisas em seus discursos acabaram me aparecendo do mesmo modo como as percebia antes. Outras, porém, surpreenderam-me e fizeram com que modificasse algumas das “minhas verdades” mudasse meu modo de ver e pensar o “universo do ensino médio” onde eu própria transitei como professora, por vários anos de minha vida profissional.

Olho para trás, penso no trabalho que tive para dominar o referencial teórico que escolhi e considero que fiz a coisa certa, ao eleger o pensamento de Foucault como ferramenta de compreensão e análise do que estava acontecendo na escola de ensino médio.

Ao tomar os seus escritos como flechas indicativas de um caminho a percorrer, fiz uma escolha entre outros referenciais teóricos que poderia ter escolhido. E tal escolha baseou-se, justamente, numa fala de Foucault em que disse: “existem momentos na vida onde a questão de saber se pode-se pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir”(FOUCAULT, 1986, p.13)

Talvez eu estivesse em um momento assim. Ao trabalhar como supervisora de ensino em várias escolas, sendo, em última análise, uma representante do sistema na escola, tinha consciência de que o discurso oficial muitas vezes seduziu-me. A uma escola caótica, de ensino médio, que não serve nem mais para os interesses da burguesia, quanto mais dos jovens oriundos das classes menos favorecidas, o sistema educacional tem oferecido um discurso que **parece** mais animador. Então, tinha clareza de que teria de tomar cuidado porque sabia que eu também fui instituída pelo mesmo discurso moderno de vontade de verdade e de poder, que mobiliza o discurso oficial sobre a educação escolar.

Com certeza, fui instituída e interpelada pelas promessas com as quais esse discurso joga; liberdade, cidadania, participação e possibilidade de existência de um sujeito que, após ser esclarecido, age para construir currículos alternativos, para transformar e construir práticas educacionais bem sucedidas em um país mais justo e solidário. Daí a dificuldade que tive, em alguns momentos, de distanciar-me, de estranhar, de pensar esses discursos “de um outro modo”.

Felizmente, meu mestrado e minha prática profissional anterior, como professora no ensino médio, capacitava-me a conhecer muito bem o que acontece nas escolas, de complicado e de difícil, para permitir a entrada desses discursos no dia a dia do professor. Foi justamente essa possibilidade de “ver por dentro” que me permitiu entender a forma como o discurso oficial de como ser um bom professor acabou chegando na escola que pesquisei. Não veio “pelos cursos de capacitação” oferecidos aos professores e nem veio predominantemente pelo programa da formação continuada chamado Ensino Médio em Rede, do qual muito pouco parecem ter aproveitado pelas razões que nos dão as suas falas.

Acredito que, na realidade, o que desencadeou o processo de mudança que os professores resolveram iniciar foi algo muito mais urgente e impactante do que as razões sempre apresentadas pelo discurso oficial para promover mudanças. Foi uma coisa acontecida ali na escola, um encontro cara a cara com o próprio fracasso em ensinar aqueles alunos, ali, da escola em que eles trabalhavam, não uma escola qualquer, mas **aquela**, não um aluno hipotético qualquer, mas os **seu alunos**. Poderíamos dizer que eles ouviram os alunos gritando pela via do fracasso.

Não quero discutir aqui se eles começaram a agir “direitinho como manda o discurso”, mostrando que embora não tivessem agido assim antes, já tinham internalizado esse discurso persuasivo do poder. Também não quero discutir se eles não agiram, como manda o figurino antes, pelo simples prazer de serem “do contra”, de não confiarem no Estado, de estarem fartos de serem sempre convocados a implementar mudanças que eles não ajudaram a idealizar. Claro que deve ser tudo isso e muito mais.

Será que o que eu vi foi apenas a emergência da subjetividade demandada no discurso enfocando as tecnologias e técnicas de subjetivação que habilitam os indivíduos a viverem tipos específicos de experiências e a tornarem-se sujeitos de determinados modos? Será que as práticas que aqui foram descritas são apenas

exercícios para serem exercidos sobre si mesmos para se sentirem como devem ser os “professores ideais” que o discurso veicula?

Não descarto que o sistema coloca como verdade algumas tecnologias de subjetivação destinadas a criar um professor amoroso, gentil, bem-humorado, participativo, alternativo, solidário, esclarecido, que são invenções para torná-los objetos receptivos à intervenção e regulação. Mas também não esqueço que o Estado não faz nada para tornar, esses procedimentos recomendados, possíveis no dia a dia do professor. Então temos um discurso subjetivante que nem tem condições de ser objetivado porque as condições de trabalho e de vida do professor são tão ruins que ele simplesmente desiste de prestar atenção nesses discursos e vai seguindo como sempre, por mais que já não veja sentido naquilo que faz.

Acredito que o sistema não tem tanto poder assim, até por causa de suas próprias contradições. Vejamos, num sistema capitalista globalizado, como o nosso, o mundo da produção pede um novo tipo de trabalhador, com outras habilidades, outras competências, diferentes do que pedia no passado. Para resolverem o impasse, criam-se reformas para as escolas implantarem, mas esquecem-se de fatores importantes que obstaculizam o sucesso, tais como: a escola pública como a conhecemos está caduca, não forma bem nem o dirigente nem o trabalhador e muito menos o intelectual.

Os professores que nela trabalham se vêm às voltas com problemas de todo tipo, pessoais e dos alunos, problemas esses que, de certa forma, os impedem de desvencilhar-se dos velhos conceitos sobre o que é ensinar, as velhas formas de como ensinar. Esperamos que esses problemas, porém, não os impeçam **de pensar**.

A realidade nos mostra que não se consegue “descristalizar” em pouco tempo, o que levou séculos para tornar-se cristalizado e as escolas, de modo geral, com reforma ou sem reforma prescrita, continuam sendo “instituições de seqüestro”, lugares muito pouco democráticos onde existem montões de regras e normas que buscam controlar o tempo e os corpos dos professores e dos alunos exigindo (mas, felizmente, sem conseguir totalmente) sua docilidade.

Então, concluo que o que me fez desejar cartografar o que estava acontecendo na escola foi justamente o fato de que a decisão de mudar partiu deles e não de nenhum órgão hierarquicamente superior. Eles tinham **o poder** (ou o desejo) de deixar tudo como estava e não seriam demitidos nem processados por isso, mas **escolheram** buscar

outros caminhos. Não porque o estado “democraticamente ordenou” mas porque **quiseram**. Se os esforços que empreenderam foram na direção preconizada pela reforma ou não, não chega a ser relevante. O que é relevante é o sentimento que tiveram, de procurar “uma coisa melhor” para si e seus alunos.

A jornada que empreenderam depois dessa decisão mostra que os discursos oficiais entram ou não entram, efetivamente, nas escolas, apenas se os professores assim o quiserem. E quando tomam nas mãos as prescrições de um discurso pedagógico oficial, traduzem para sua realidade, mudam de acordo com a conveniência de seus alunos, discutem e rediscutem entre si, eles estão exercendo um ato de liberdade porque estão em busca de um novo sentido para o que fazem, não porque o sistema assim o quis mas porque decidiram que valia a pena fazer daquele jeito e não de outro.

Não são autômatos programados, mas são pessoas, educadores, que têm noção de seu papel social e dele não abrem mão. Se o que diz o discurso oficial for o que consideram conveniente para o ato de educar, eles utilizam, se não for, eles descartam, ou reinterpretam, mudam, adaptam.

Livrar-se das velhas concepções não acontece somente de fora para dentro (dobra), muito pelo contrário, exige discernimento e vontade de mudar (desdobra) mesmo sabendo das dificuldades que virão pelo caminho. Interpreto essa tentativa como um ato de desdobra, que vem do mais profundo sentido que o professor possa atribuir ao ato de ensinar num mundo tão contraditório.

É preciso focar a atenção nas vozes e no que elas nos dizem sobre o processo do professor, antes mudar a si mesmo, livrar-se das amarras tanto quanto possível, para depois ter condições de mudar o seu aluno. Essas vozes nos falam de escolhas, de pequenas e grandes lutas, contra coisas há muito cristalizadas, que estavam dentro do professor, que o mantinham preso a um ato solitário, o de procurar ensinar jovens de todos os tipos e procedências, sem sucesso, na maioria das vezes.

E eles descobriram que ser professor é ser “junto” e que, não importa o que digam os discursos oficiais e os Parâmetros Curriculares, a grande “sacada” não é **o que** se ensina mas **como** se ensina. Não quero dizer com isso que haja uma relação de oposição, que os conteúdos não sejam importantes, mas sim que **nenhum** conteúdo será significativo se não for significativo para quem o aprendeu. Mas ainda há mais: a outra “grande sacada” está no fato de que eles descobriram o valor da **conversação**, que pode

transformar uma simples conversa em **ação**, ou seja, ou melhor dizendo, iniciar um processo de conversa e ação.

Por isso é que Guimarães Rosa nos dizia que “o real não está nem na saída nem na chegada, mas se dispõe para a gente é no meio da travessia.” E é na travessia que a gente vai mudando, aprendendo a exercer o que Foucault chamou de o cuidado de si e dos outros. E vai aprendendo que sempre existe uma forma de resistir ao que vem posto e imposto e que, potencialmente, existem outras formas de ser, fazer e conviver.

Concluo que ensinar a aprender é a grande jogada do educador. Nesse sentido, ele foge ao esquema dos dominadores, dos reprodutores de um tipo de saber que só interessa para alguns. Nesse sentido entendo que ele pode escapar, ainda que não completamente, ao controle dos que pagam seu salário, dos que definem o que “pode e o que não pode” ser ensinado. Uma vez que seu aluno aprendeu a pensar e criar sobre o aprendido, todas as condições estão dadas para que aumente cada vez mais as condições de transformar os “desertos em oásis”, para usar uma bela metáfora usada por ARENDT(2003).

Relembro, mais uma vez que, como nos diz Foucault, a escola é uma instituição social de “seqüestro”, criada para garantir a continuidade do poder de alguns sobre outros, que nela encontram um jeito de vigiar e subjetivar os jovens, encarcerá-los de certa forma, dentro dos limites criados pelos que tem em mãos o saber/poder. Isso também se aplica de forma a subjetivar os professores tornando-os meros mediadores da aprendizagem que serve aos interesses hegemônicos da sociedade.

Pergunto-me se depende dos professores transformá-la em um lugar onde se possa aprender a abrir uma janela para o mundo, janela que uma vez aberta, jamais poderá ser fechada, porque quem aprendeu a aprender está por conta própria, não pode ser mais detido por nenhum poder limitante e obscurantista. Saio com a idéia de que, se eles não podem tudo, com certeza, podem mais.

Foi de educadores assim, que estão buscando chegar ao objetivo que descrevo acima, começando a repensar seu trabalho praticamente do zero, que este trabalho se ocupou. Desses, que estão na escola, vivendo este momento histórico em que a educação vem sendo cuidadosamente repensada pelo sistema educacional, por força das novas necessidades impostas pelo mundo da produção, mas paralelamente, aumentam as rachaduras nas paredes dos limites impostos pelo mesmo sistema produtivo, que separa

os homens entre os que pensam e os que são pensados, os que devem pensar e os que devem apenas trabalhar.

Desses poucos, que tendem a aumentar, que estão nas escolas públicas de ensino médio vivendo a transição e o desconforto que dela advém, lutando contra todo tipo de dificuldades que marcam o necessário fim de um tempo em que a escola perdeu o sentido para os jovens e abre caminho para um outro tempo onde se poderá criar uma nova estética da existência.

Como uma espécie de chave, capaz de ajudar a abrir a porta de um outro tempo, volto a propor a Amizade, como a entende Foucault, como uma nova ética de convivência, como uma forma de driblar os desencontros que acontecem na vida de cada um deles, fora da escola e dentro dela, pois o que está dentro, na verdade, vem como uma dobra do fora.

Os professores pressionados por ordens, contra-ordens, projetos e pacotes educacionais de todos os tamanhos, produzidos por burocratas cheios de títulos, que provavelmente nunca entraram em uma sala de aula cheia de adolescentes. Os alunos trazendo para dentro da escola sua juventude, povoada das inúmeras dificuldades que permeiam a vida dos jovens pobres: familiares, econômicas, falta de opções, falta de oportunidades, falta de confiança na sociedade, nos políticos, no futuro. Jovens ansiosos por aprender, nem bem eles sabem o quê, alguma coisa que faça sentido, que os ajude a compreender melhor a si mesmos e o mundo que os rodeia.

Entendemos que, sem dúvida, o primeiro passo deva ser dado pelo educador que é quem, supostamente, tem mais conhecimento e mais maturidade para tentar a “transgressão”.

Por que usei a palavra transgressão? Porque acredito que foi o que os professores fizeram ao procurar transgredir a visão que assombra muitos educadores fazendo-os crer que “não tem mais jeito”, que “os alunos não estão interessados em aprender nada”, que a indisciplina se deve apenas a fatores externos da escola, “falta de educação”, que “a família não educa mais”, deixa tudo para a escola, e isso se constitui em sobrecarga para os professores.

Ao juntarem-se para buscar soluções para a evidente não-aprendizagem de seus alunos, mesmo bombardeados pelos pacotes e projetos educacionais que “*mais atrapalham do que ajudam*”, eles se puseram no caminho do que lhes pareceu ser seu

dever enquanto educadores e talvez nem tenham se dado bem conta da maioria das estratégias de subjetivação a que estavam expostos.

Ainda que o programa de capacitação Ensino Médio em Rede tenha introduzido práticas e técnicas para que desenvolvessem uma visão de currículo escolar descentrada de disciplinas pulverizadas em fragmentos empacotados em compartimentos estanques, procurando oferecer aos alunos as formas de conhecimento que tem mais a ver com os saberes de fora da escola, que se aproximem mais das demandas que os diferentes setores sociais propõem à instituição escolar, eles sabiam das dificuldades, do “milagre” que lhes era pedido (ou seria melhor dizer exigido?), dadas as péssimas condições de trabalho em que estão sujeitos.

Entendemos que eles, ao tomarem em suas mãos a decisão de “como fazer”, aceitando ou rejeitando o que “vinha de cima” transgrediram a falta de autonomia, a desvalorização de suas experiências e conhecimentos, a sua substituição por discursos pedagógicos e psicológicos que pouco ou nada têm a ver com o que realmente acontece no cotidiano da sala de aula.

E para “driblar” suas dificuldades, sem nunca terem lido ou estudado Foucault, eles entenderam sozinhos a importância da Amizade para aproximá-los de seus alunos, de modo a construir pontes que pudessem servir de passarela entre eles, com mão de ida e de volta dos conhecimentos e da experiência de ser professor e ser aluno.

Sem nunca, terem ouvido falar em Deleuze, compreenderam que a aula pode ser um momento de inspiração, sem o qual ela nada significa, um “lugar” onde se põe, segundo Deleuze, “*uma matéria em movimento*”.

“curiosa idéia sobre o ensino: numa aula não se trata de transmitir uma informação, ou uma técnica de análise, mas de trabalhar uma matéria em movimento- a matéria pensamento”(Pelbart, 2005, p. 9)

E se eles próprios não sabiam muito bem como fazer isso, juntaram forças para ver se aprendiam juntos. Viveram acertos e erros, e o que nos parece muito importante, entenderam que a “busca do encontro” nunca chegaria a ter um fim, que seria preciso recomeçar sempre, em cada sala de aula, em cada ano letivo.

Com isso eles também mostraram que é possível transgredir a incapacidade que a escola parece ter de repensar-se de maneira permanente, de dialogar com as

transformações que acontecem na sociedade e na própria educação, porque como disse um deles “*a escola somos nós*”.

Em resumo, entende-se aqui que eles buscaram transgredir as amarras que, muitas vezes, impedem os educadores de pensarem por si mesmos, para além de todos os fracassos e pacotes educacionais, construírem uma relação educativa baseada no respeito às diferenças e na Amizade entre eles próprios e seus alunos.

Ainda que eles sejam apenas uns poucos professores, pouco visíveis numa escola de periferia, de uma cidade do interior do estado, iguais a centenas de outras, eles mostraram que, apesar das técnicas de subjetivação, dos macro e micropoderes que atuam sobre tudo e todos, os educadores ainda não perderam de todo a sua capacidade de reagir e enxergar qual deve ser seu papel social, mesmo que sobre isso não pensem exatamente como o sistema quer. E, para isso, também estão aprendendo a exercer de outra forma os poderes que lhes são concedidos e outros que vão conquistando.

E o mais bonito de tudo é que nesse processo de dobra, desdobra, redobra, eles ainda acreditam que, na escola, mais especificamente no espaço da sala de aula, o encontro é possível, que é possível estar aberto aos encontros, ao movimento do pensamento, mesmo que, como nos diz PELBART (2005, p.10) a escola com seus chefes, gerentes, administradores e exclusões, pareça ser exatamente o contrário de “um movimento”.

Ao “driblar” as impossibilidades, mesmo sem conhecerem Foucault ou Deleuze, eles mostraram que esses autores tinham razão e aprenderam, talvez não exatamente com essas palavras, que “todo movimento tem derivas, bifurcações, linhas de fuga”(PELBART, 2005, p.10) E prosseguem, tentando aprender a lidar com tudo isso.

Então, para justificar o título que dei a este trabalho, porque também acredito na arte do encontro entre professores e alunos, e porque admiro profundamente o trabalho que esses professores da EE vêm fazendo, quero deixar aqui as palavras de Fernando Sabino, no livro “*O encontro marcado*” que, segundo entendo, resume de certa forma, o que os educadores vivenciam.

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho, uma ponte, da procura **UM ENCONTRO.**”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nem tudo que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco, às vezes, floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”
(Clarice Lispector)

Olho para trás e tento abarcar com um olhar toda a travessia que fizemos, do início ao fim deste trabalho. E sorrio, comigo mesma, ao compreender que trabalhos sobre Educação **não têm fim**. Sob a perspectiva teórica que adotei são roteiros de viagem, cartografados no cotidiano das escolas, lá onde as ações acontecem, em função dos micropoderes circulantes e entrecruzantes, são viagens que nos conduzem, ano a ano, a um certo ponto, que não é absolutamente o “ponto final”.

Como “cartógrafa”, escolhi alguns pontos de referência, tentando escapar ao olhar hegemônico, às “verdades” com que pintaram meus sentidos, pois eu também fui instituída no frígido de muitas “verdades”. Acredito ter conseguido, em alguns momentos, em outros, não tenho tanta certeza se priorizei a paisagem certa, com a clareza que gostaria, de modo a contribuir de forma objetiva para a compreensão da travessia do barco do ensino médio, em nosso estado, em tempos de tentativas de novas reformas educacionais.

Era preciso fazer alguns recortes, escolher e analisar algumas categorias, no meio de outras possíveis, que iam surgindo no transcorrer do trabalho. Escolhi alguns pontos de referência que me pareceram mais significativos e deixei de lado outros, possivelmente também importantes. Isso equivale a dizer que, neste trabalho que agora apresentei, pode haver lacunas, algumas propositais e outras não, passíveis, todavia, de serem preenchidas em outros trabalhos, feitos por outros pesquisadores que desejarem prosseguir nessa viagem.

O que estou querendo dizer é que, ainda que eu desembarque neste porto, a viagem continua e o convite fica em aberto para outras tripulações. Pode, e deve, ser retomada por outros educadores, pesquisadores ou não, interessados em compreender a complexa realidade do ensino médio que estamos oferecendo para os nossos jovens.

Acredito que com os conhecimentos construídos nessas viagens será possível pensar em outros caminhos, novas rotas para o ensino médio não só do nosso estado de São Paulo mas do Brasil, que ponha em ação uma nova estética da existência no espaço chamado “escola”, novas formas de ser professor e ser aluno. Um jeito de ser um e/ou outro, um jeito de ser “juntos”, regido pela Amizade, que possa capacitar a ambos, professores e alunos, a viver, produzir e conviver no século XXI., transpondo, “transgredindo” mesmo, as limitações impostas pelo Poder/Saber, criando novas formas de ser Sujeito, de Ser/Saber, Ser/Poder e Ser/consigo. Novas formas de se lidar com essa realidade que Foucault (1992 a, p.175) desvela tão bem ao dizer que o poder jamais deixará de existir pois a vontade de poder faz parte do tecido da sociedade e “uma sociedade sem poder é uma abstração”.

Se é assim, e acredito que seja, então o que nos cabe como educadores é, mesmo sabendo das limitações, nossas e dos outros, procurarmos e encontrarmos formas mais justas e éticas de conviver e ensinar. Esse é o que entendo que deve ser nosso papel social.

Então para terminar, deixo as palavras de Guimarães Rosa para que encerrem este trabalho por mim.

“Mas liberdade-aposto- ainda é só alegria de um pobre caminhosinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, da encoberto, e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer. (...) só aos poucos é que o escuro é claro”

São Carlos, 5 de janeiro de 2007

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 110)
- ABRAMOWICZ, A. e MOLL. J. (orgs)- **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.
- ABRAMOWICZ, A. e MELLO, R. R. (orgs)- **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000.
- ABRAMOWICZ, A. e SILVÉRIO, V. R. (orgs)- **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.
- APPLE, M.W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARENDDT, H. **O que é Política?** Fragmentos de obras póstumas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
- ARROYO, M. G. – **Ofício de Mestre-imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 12ª Edição, 2004.
- CASCAIS, A. F. P. **Paixão, morte e ressurreição do sujeito em Foucault**. Lisboa: Cosmos, nº 19, 1993, p. 77-117.
- COMENIUS, Johannes. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- DEACON, E. e PARKER, B.- Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA T. T. **O sujeito da educação; estudos foucaultianos**, Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 97-110.
- DELEUZE, G. – **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____ **Conversações**. Trad.de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____ **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida a Claire Parnet.
- DERRIDA, J. **Politiques de l'amitié**. Paris: Galilée, 1994.
- DONALD, J. **Sentimental Education: schooling, popular culture and the regulation of liberty**. London: Verso, 1992.
- FONSECA, M. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995
- FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

- _____ **The Subject and Power**. In: Dreyfus & Rabinow, 1982
- _____ **A verdade e as formas jurídicas**. Cadernos da PUC/RJ, série Letras e Artes, nº 16, 1984.
- _____ **Microfísica do Poder**- 5ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- _____ **História da sexualidade: o uso dos prazeres**, v. 2, Rio de Janeiro: Graal,1986.
- _____ **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____ Soberania e disciplina. In: **Microfísica do Poder** . Rio de Janeiro: Graal : 1992 a, p. 179-191.
- _____ **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____ **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- _____ Dita et Écrits. Vol. IV. Paris: Gallimard, 1994 a.
- _____ Le philosophe masqué. In: **Dits et Écrits**, IV, Paris: Gallimard, 1994b
- _____ O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.
- _____ **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____ **Ditos e Escritos. Problematização do sujeito.: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. (v. I)). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____ **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 a .
- _____ **Ditos e Escritos- Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**.(v. II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____ **Ditos e escritos. Estratégia, Poder-Saber**. Vol. IV-Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____ A vida dos homens infames. In: **Ditos e escritos. Estratégia, Poder-Saber**. (v. IV)-Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T (org) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T. T. (org) **O sujeito da educação- estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HARDT, M. e NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. Coleção Questões da Nossa Época, nº 63. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Abril/2000.

LARROSA, J.. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp.35-86

LIMA, A. P. **Encontros, disciplinaridade e integração curricular**. PPG-Educação, UNICAMP, 2002. Dissertação de Mestrado.

MARSHALL, J. Foucault and educational Research. In: BALL, S. (org) **Foucault and Education: disciplines and knowledge**. London: Routledge, 1990.

_____ Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA T. T. (org) **O sujeito da Educação-estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 21-34.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOBLEGA, J. G. **Subjetividade e texto: um estudo introdutório na educação de adultos**. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 2001. Dissertação de Mestrado.

ORLANDI, L. B. Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze. In: TRONCA, I. **Foucault vivo**. Campinas: Pontes, 1987, p. 11-42.

ORTEGA, F. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____ **Para uma política da Amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____ **Genealogias da Amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PARAISO, M.. **Currículo e Mídia Educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar**, 2002. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PELBART, P. P. **Da Clausura do fora ao fora da clausura; loucura e desrazão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____ **A vertigem por um fio- Políticas da Subjetividade Contemporânea.**
São Paulo: Iluminuras, 2000.

_____ **Vida Capital. Ensaio de Biopolítica.** São Paulo; Iluminuras, 2003.

PEREIRA, A. **A analítica do poder em Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente. In : SILVA T. T. (org) **O sujeito da educação-estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 127-154.

POPKEWITZ, T. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994, p 173-210.

QUEIROZ, A. **Foucault: o paradoxo das passagens.** Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

RAGO, M.; ORLANDI, L. e VEIGA-Neto, A. (orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas .** Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

RATTO, A.L. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação.** Porto Alegre. PPG-Educação, UFRGS, 2002, tese de doutorado.

RIBEIRO, R. J. **Recordar Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

ROLNIK, S. **Micropolítica-Cartografia do desejo** (co-autoria com Felix Guattari). Petrópolis: Vozes, 1989.

_____ **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo.**
São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SEVERINO. A. J. **A escola de primeiro grau: organização e funcionamento.** Série idéias, nº 11, FDE, São Paulo, 1991.

SILVA, T. T. (ORG) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994

_____ **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1992.

SIMMONS, J. **Foucault and the Political.** London: Routledge, 1995.

TRONCA, I. A. (org). **Foucault vivo. . A** Campinas; Pontes, 1987.

VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, nº 6, 1992, p. 68-96.

_____. El método genealógico: de los sociólogos clásicos a los trabajos de Norbert Elias y Michel Foucault. *Congreso de Sociología de Granada*, 1995. Mimeo.

VEIGA-NETO, A.(org.)**Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina,1995.

_____ **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1996.

_____ **Foucault e a Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.