



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Antonio Silva de Araujo


**Cotidiano de um professor: cenas, experiências e narrativas em uma escola
pública em Duque de Caxias**

São Gonçalo

2018

Antonio Silva de Araujo

**Cotidiano de um professor: cenas, experiências e narrativas em uma escola pública em
Duque de Caxias**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A663

Araujo, Antonio Silva de.

Cotidiano de um professor: cenas, experiências e narrativas em uma escola pública em Duque de Caxias / Antonio Silva de Araujo. – 2018. 119f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Escolas públicas – Duque de Caxias (RJ) – Teses. 2. Cotidiano escolar – Teses. 3. Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.057(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Antonio Silva de Araujo

**Cotidiano de um professor: cenas, experiências e narrativas em uma escola pública em
Duque de Caxias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 20 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dar. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Andréa Serpa
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Rita de Cassia Prazeres Frangella
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que fazem da escrita e da formação acadêmica um movimento de resistência e de luta. Dedico àqueles que encontram em suas pesquisas educacionais uma forma de potencialização dos saberes construídos no cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus trino e soberano porque sempre foi “Torre forte” para mim, “socorro bem presente na hora da angústia”. A Ele rendo glórias e louvor.

À minha família, especialmente, à minha mãe Jandira, ao meu pai Antonio e à minha irmã Fabiana, por todo o carinho e apoio que sempre me deram, pela *ilusão fecunda* que me permitiu chegar até aqui. Amo vocês!

À minha orientadora Jacqueline Moraes por ter acolhido a minha pesquisa e ter se dedicado, juntamente comigo, na construção deste trabalho, pelo *intercâmbio de experiências* e por ter me ajudado a crescer na alegria e na dor.

Às professoras da banca examinadora: Andréa Serpa, Talita Vidal e Rita de Cássia por terem aceitado contribuir com esta pesquisa.

A todos os meus amigos e familiares, especialmente tios e primos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me nessa longa e árdua caminhada. O respeito e o incentivo de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao professor Setembrino Barros, cujos ensinamentos e lições de vida carrego sempre comigo. Você é um modelo de professor dedicado e comprometido que sempre tomo como referência.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE) pela acolhida e por sempre se demonstrarem solidários às análises da pesquisa. As leituras atentas e as observações de vocês foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Às minhas amigas que construí no mestrado, Rejane e Tatiane, que souberam me dar ânimo nos momentos em que eu pensei em desistir. Vocês fazem parte deste trabalho!

À Denise Chagas, que se revelou uma grande entusiasta. Sua amizade se constituiu para mim como uma espécie de luta por justiça social. As considerações e diálogos que construímos durante todo esse caminho me ajudaram a crescer como pessoa. Você é muito politizada!

À Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pelo compromisso social e político na formação docente deste Estado. A comunidade da UERJ se configurou para mim como uma família. Parte do que sou hoje como sujeito e tudo o que tenho construído em minha jornada acadêmica devo a essa universidade. A UERJ resiste!

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles

Paulo Freire

RESUMO

ARAÚJO, Antonio Silva de. *Cotidiano de um professor: cenas, experiências e narrativas em uma escola pública em Duque de Caxias*. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Esta dissertação apresenta cenas do cotidiano vividas em uma escola pública da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, localizado no estado do Rio de Janeiro. As situações narradas revelam inquietações, perguntas e reflexões de um professor do ensino fundamental, resultando em ressignificação do vivido na sala de aula. Ao escrever sobre cenas do cotidiano escolar, o texto se apoia em conceitos de autores como Foucault, Certeau e Freire, além de dialogar com obras de literatura e cinema, mostrando que as situações vividas em cada cena não se restringem ao contexto da pesquisa, mas são comuns, presentes no cotidiano de muitas escolas. Com isso, buscou-se ampliar as formas de compreender cada cena vivida. As narrativas discutidas neste trabalho mostram como, mesmo inseridos em um contexto de controle, os sujeitos reinventam seus cotidianos através de “táticas” que subvertem a ordem. O que a escola tem feito com aqueles que fogem ao padrão? As considerações de Skliar contribuem nas reflexões sobre o exercício da alteridade, do respeito às diferenças. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, se insere nos estudos do cotidiano. Partindo de inquietações da própria prática, esta dissertação busca potencializar os saberes construídos no cotidiano da escola tanto pelos alunos quanto pelos educadores.

Palavras-chave: Narrativas do cotidiano. Ensino Fundamental. Relações de poder.

ABSTRACT

ARAÚJO, Antonio Silva de. *Daily life of a teacher: scenes, experiences and narratives in a public school in Duque de Caxias*. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

This dissertation presents daily scenes lived in a public school of the Duque de Caxias municipal school network, located in the state of Rio de Janeiro. The narrated situations reveal the concerns, questions and reflections of a teacher of elementary school, resulting in resignification of the lived in the classroom. In writing about everyday school scenes, the text draws on concepts of authors such as Foucault, Certeau and Freire, as well as dialogues with literature and cinema, showing that the situations experienced in each scene are not restricted to the context of the research, but are common, present in the daily lives of many schools. With this, we tried to broaden the ways of understanding each scene lived. The narratives discussed in this work show how, even in a context of control, subjects reinvent their daily lives through "tactics" that subvert order. What has the school done with those who fail the standard? The considerations of Skliar contribute in the reflections on the exercise of otherness, of the respect to the differences. This research, of a qualitative nature, is inserted in everyday studies. Starting from the concerns of the practice itself, this dissertation seeks to strengthen the knowledge built in the daily life of the school by both students and educators

Keywords: Daily narratives. Elementary school. Power relations.

SUMÁRIO

	MEMORIAL: EXPERIÊNCIAS QUE ME ATRAVESSARAM E ME FORMARAM	10
1	PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR	25
1.1	O professor como pesquisador do seu cotidiano.....	29
1.2	O conceito de “prática-teoria-prática”.....	35
1.3	Apresentação da pesquisa	36
1.4	Breve introdução sobre a Cidade de Duque de Caxias	40
1.5	A rede municipal de ensino de Duque de Caxias	42
2	PRIMEIRA CENA: UM, DOIS, TRÊS, SILÊNCIO!	44
2.1	O conceito de diálogo em Paulo Freire	47
2.2	O “Um, dois, três, silêncio!”: o que está por trás dessa atitude?	51
2.3	Em meio às sombras existem saídas, podem haver rupturas	53
2.4	A disciplina em Michel Foucault	57
2.5	Instrumentos utilizados pelo poder disciplinar	62
2.5.1	<u>A vigilância hierárquica</u>	64
2.5.2	<u>A sanção normalizadora</u>	69
2.5.3	<u>O exame</u>	72
2.6	Considerações sobre a cena “Um, dois, três, silêncio!”	73
2.6.1	<u>A importância do registro sobre o vivido</u>	79
3	SEGUNDA CENA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DISCIPLINAR: ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E REINVENÇÃO DO COTIDIANO ..	84
3.1	Considerações sobre a produção do discurso do “fracasso escolar”	85
3.2	A normalização escolar em torno da produção do “outro” fracassado	91

3.3	Diante das tentativas de normalização pode haver subversão	98
3.4	A criação de espaços marginais como forma de controle	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	115

MEMORIAL: EXPERIÊNCIAS QUE ME ATRAVESSARAM E ME FORMARAM

Escrever um memorial: desafios iniciais

Ao iniciar o curso de Mestrado em Educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), fui desafiado pela minha orientadora, Jacqueline Morais, a escrever sobre mim, realizando, então, um memorial de formação. Inicialmente, questioneei tal proposta. Confesso que sempre tive muito fixo em minha mente que o mestrado seria um espaço de aprofundamento teórico, e que, portanto, jamais teria que dispensar tempo para falar sobre mim. De início foi um processo conflituoso e difícil de ser superado. Posso afirmar que durante a graduação e durante os cursos de especialização *latu sensu* que fiz, muitas vezes fui interrogado por professores, durante minhas produções escritas, sobre a necessidade de se apresentar um referencial teórico para elas. Recordo-me de um professor, do curso de Pedagogia, que criticou um texto que fiz, questionando-me sobre as afirmações que eu havia feito. Ele perguntava de onde eu tinha retirado tais afirmações e reforçava que eu deveria apresentar uma referência teórica para embasar tais afirmativas. Muitos professores que eu tive reafirmavam a necessidade de se escrever pautado em referências teóricas. Nesse movimento, acabei construindo a ideia de que os teóricos seriam os elementos principais do texto. Com isso, eu fui me anulando em minhas produções escritas, em que o meu eu subjetivo quase não mais aparecia.

Durante esse processo, construí o hábito de parafrasear pensamentos de autores e de fazer várias citações em um texto, apontando referências bibliográficas que muitas vezes eu nem tinha lido. Recordo que Jacqueline Morais dizia que não conseguia me ver nos textos. Ela me questionava: isso não seria uma postura de autodefesa de sua parte, de “proteção à face”? Quando nos anulamos para dar voz apenas a autores, trata-se de uma opção que fazemos como forma de não nos mostrarmos, tentando esconder nossos pensamentos, mesmo que esses autores expressem, de certa forma, nossa maneira de ver o mundo. Posso dizer que os questionamentos de Jacqueline mexeram comigo, pois nunca tinha sido questionado por outrem dessa forma.

Diante do que expus até aqui, seria hipocrisia da minha parte dizer que a escrita de um memorial foi bem aceita por mim e que foi fácil, pois não foi. Foram muitos finais de semana de revisão textual e de reflexões, tentando problematizar a minha própria escrita, na busca de um texto que representasse a minha subjetividade, algo que posso dizer que foi difícil, pois

tratava-se de uma atividade com a qual eu não estava acostumado. Os encontros de orientação coletiva me ajudaram muito. Nesses encontros eu compartilhava não só com Jacqueline, mas com as suas demais orientandas, Rejane, Tatiane e Cristiane as minhas produções escritas. Elas problematizavam meus textos e me ajudavam a perceber as contradições que estavam presentes no corpo escrito, sempre com um posicionamento respeitoso em relação ao que estava sendo construído. Elas não só liam e apresentavam contribuições ao meu texto, como eu também fazia o mesmo com os delas. Foram momentos muito ricos. Construímos a consciência do que é trabalho coletivo. O compromisso com o outro faz-me assumir um compromisso comigo mesmo. É importante afirmar isso, pois entendemos, em nosso Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), que o trabalho comprometido com a coletividade reforça ideais democráticos de respeito ao que é social e de bem comum.

Morais (2008) afirma que as narrativas sobre si, contidas nos memoriais, poderiam se tornar numa oportunidade para que os professores pudessem melhorar sua capacidade de ver e de pensar o que fazem. Vejamos o que a autora diz:

A narrativa sobre si, contida nos memoriais de formação, pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar sobre o que faz. Ao escrever sobre sua própria vida, cada um pode construir uma forma de registro reflexivo e não meramente descritivo. Os memoriais de formação possibilitam a recuperação dos acontecimentos de uma vida e seu registro não somente pela memória, falha não poucas vezes, mas pelo escrito. Assim, é possível a leitura diacrônica do vivido e sua ressignificação, feito não somente que viveu e registrou o acontecido, mas também por quem a lerá, como no caso dos memoriais produzidos como parte integrante dos textos monográficos. (MORAIS, 2008, p. 3).

Na perspectiva anterior apontada por Moraes (2008), percebemos uma defesa da escrita de narrativas como instrumentos de formação. A autora postula que quando os sujeitos são capazes de pensar sobre si e sobre as suas impressões em relação ao mundo, poderão atuar melhor enquanto profissionais. Trata-se de uma defesa da formação inicial dos professores atrelada a um repensar das memórias desses docentes e de suas formas de enxergar o mundo. Nesse sentido, a autora acredita que aqueles que conhecem a si mesmos são capazes de pensar melhor suas práticas.

Outro importante autor dedicado aos estudos das narrativas e das memórias docentes é Souza (2007). Ele afirma que a valorização da memória e das narrativas como fontes de produção de conhecimento ocorreu quando se problematizou a noção de cientificidade a partir da contestação do positivismo. Segundo o autor, emergiram novas possibilidades de um paradigma compreensivo, como no campo da produção historiográfica, que passou a valorizar

as fontes orais como forma de proporcionar aos excluídos a oportunidade de “transformar suas memórias em história, buscando memórias sociais que recuperassem os sentidos das vozes ausentes” (SOUZA, 2007. p. 62). O autor afirma que “o reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História Tradicional, reivindicassem o direito de falar” (SOUZA, 2007, p. 63). Esse movimento de disputa é fundamental para que se possa repensar o contexto da atuação docente nos dias atuais. Sabe-se que os professores estão submetidos, a todo o momento, a imposições por parte do governo e que muitas vezes são vistos como meros executores de metodologias e de conceitos pensados por outros, o que desvaloriza tais profissionais, na medida em que se sustenta uma ideia de que não são capazes de pensar suas ações, produzindo sentido sobre elas, e, conseqüentemente, atuando em prol da transformação de suas próprias práticas.

As problematizações teóricas feitas anteriormente são importantes para entendermos a proposta desse texto (memorial) antes de adentrarmos em sua leitura propriamente dita. Compreendemos, então, que o memorial que segue apresentará alguns momentos significativos da minha infância, da minha entrada na escola, da minha vida pessoal e da minha formação ao longo dos anos. Considerações sobre a minha vida e sobre alguns conceitos e ideologias que fui construindo ao longo do tempo serão expostas.

Larrosa (2002) afirma que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21). O autor tece uma reflexão sobre a experiência e sobre o saber de experiência. Vivemos em uma sociedade denominada, segundo Larrosa (2002), de “sociedade da informação”. Somos levados a todo o momento a nos informar para então emitirmos opiniões sobre as informações que vamos obtendo. Valoriza-se tanto os que são bem informados, que esse excesso de informação, segundo o autor, dificulta nossas possibilidades de experiência. Larrosa (2002) afirma que esse “sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” (2002, p. 23). Neste sentido, o autor levanta uma reflexão sobre a necessidade de se parar para pensar e viver a vida, prestando atenção em suas minúcias e em suas complexidades, numa postura de desaceleração. Ele coloca o sujeito da experiência como um ser passivo, que se torna receptivo e disponível para viver as mais profundas experiências da vida. Para isso é necessário se expor. As experiências que nos tocam poderão nos formar e nos transformar.

Diante do que afirma Larrosa (2002), esse saber de experiência é fundamental para se repensar a formação docente. Acredito que este memorial reafirma tais convicções na medida

em que se torna um instrumento de rememoração de experiências de vida que formaram e transformaram a minha subjetividade, e que as trago nesse texto escrito como forma de refletir sobre a minha existência pessoal e profissional.

Recordações da infância

Nasci com uma deficiência nos pés denominada “encurtamento do tendão”. Tinha dificuldades de locomoção e necessitava constantemente do auxílio dos outros. Lembro-me de um período em que os colegas da escola me apelidaram por conta da minha deficiência. Isso me abalou muito e foram necessárias muitas conversas entre a professora e a turma. Ela buscava conscientizá-los de que as relações entre as pessoas deveriam se basear no respeito às diferenças. Os diálogos nem sempre deram certo, mas boa parte da turma, com o passar do tempo, foi aceitando a minha diferença. Eu me lembro até mesmo de alguns colegas solidários que me ajudavam a me locomover para ir ao banheiro e nas demais dependências da escola. O assunto da inclusão e da acessibilidade ainda são temáticas que precisam muito ser discutidas em nossas escolas, visto que assim como eu, muitos ainda enfrentam tais dificuldades.

A vida dos meus pais sempre foi muito difícil. Eles me levavam para diferentes hospitais com o objetivo de que a minha condição física fosse estabelecida. Foram muitos momentos de fisioterapias e quatro cirurgias, duas em cada perna, o que fez com que eu ficasse durante quase toda a infância com os pés engessados e sem poder brincar muito na rua, fora do âmbito familiar. Recordo que durante os períodos em que fiz as cirurgias e fiquei impossibilitado de frequentar a escola, a professora enviava as atividades para eu fazer em casa e minha mãe sempre me ajudava nas lições. Mesmo tendo uma deficiência física, o apoio e o carinho de alguns colegas de classe foram marcantes. Muitos procuravam me ajudar enquanto outros me tratavam com indiferença.

O que mais me intriga pensando toda essa história é o questionamento sobre o que se torna deficiência para a escola. Sabe-se que muitos prédios de escolas brasileiras não são adaptados para receberem cadeirantes e alunos com outras deficiências relacionadas a locomoção. Nas escolas em que eu estudei, pude observar a existência de outros discentes com algum tipo de deficiência física, mas se eles tivessem um “bom desempenho” escolar no que se refere à aprendizagem dos “conteúdos ministrados”, seriam vistos com bons olhos pela instituição. Sendo assim, somos levados a uma indagação sobre o que se torna deficiência

para a escola. É comum presenciarmos situações em que alunos que apresentam mau comportamento em relação ao que é esperado e aceito pela escola, caso eles apreendam os conteúdos e tiram boas notas, são tolerados por essa instituição. Já o estudante que, além de apresentar “mau comportamento”, for detentor de notas baixas, prontamente é estigmatizado pelos professores. Isso me chamou a atenção, pois me dedicava aos estudos, aprendendo os conteúdos e tirando boas notas, o que fez com que meus professores adotassem uma postura bastante acolhedora, pois demonstravam orgulho em relação a minha pessoa. Mas será que além de eu ter sido deficiente, se eu não me encaixasse no perfil de “bom aluno” apregoado pela escola, eu teria sido bem aceito?

Nossas escolas estão baseadas em modelos tradicionais. A meritocracia e os resultados são valorizados. A maior parte dos educadores tende a reconhecer os méritos apenas dos alunos que apresentam bons resultados, demonstrando domínio dos conteúdos ministrados, ou seja, a questão intelectual está explicitamente sendo sobreposta à questão das habilidades físicas e manuais. Neste sentido, a maior parte das instituições de ensino propaga ideologias dominantes, que excluem e dizem quem é que pode ser aceito em decorrência de suas habilidades.

O ingresso na escola

A minha entrada como aluno na educação infantil aconteceu na Escola Municipal Santa Terezinha. Lembro que sempre chorava ao ficar na escola, pois era muito apegado à minha mãe. Perceber a ausência dela era muito difícil. Eu entrava na escola e a via indo embora. Ao olhar para os lados, só via crianças, que também considerava abandonadas, pois estavam longe de seus pais e sob os cuidados de uma instituição que não era muito bonita. Era uma escola sem cor e sem atrativos. Eu percebia na postura de alguns coordenadores um certo autoritarismo, pois até a maneira como se reportavam a nós, de forma arbitrária, marcava o posicionamento daqueles profissionais na escola. Em alguns momentos me sentia como se estivesse em um quartel.

Tudo isso foi muito conflitante, mas o carinho e afeição que recebi por parte da professora Rejane, cujos traços até hoje me recordo, ajudaram-me a criar coragem para frequentar aquele local diariamente até me acostumar. Lembro-me que durante todo o pré-escolar, hoje educação infantil, o que eu mais fazia eram exercícios de cobrir, desenhos,

pintura com giz de cera e brincadeiras com massinha. Lá fiz amigos e pude receber o carinho da professora que muito me ajudou. Foi um período de grande crescimento, e embora tivesse sido inserido numa escola sombria e sem vida, as relações que se desenvolveram lá alimentaram os meus sonhos e certamente me fizeram crescer e aos poucos ir adquirindo gosto pelo estudo e pela escola.

Minha alfabetização se deu nos moldes tradicionais também. Até hoje me recordo da cartilha que foi utilizada, intitulada “Eu gosto de ler e escrever”. Aprendi a ler e a escrever com uma certa facilidade, contando com o apoio da minha família, incentivando-me sempre a estudar. Desde pequeno, sabia que tinha inclinação para tarefas consideradas “intelectuais”, o que pode ser devido a deficiência com a qual nasci. Como eu não podia brincar com as crianças na rua, pois passei boa parte da infância com os pés engessados, acabei me voltando mais para os estudos. Eu já tinha posto em minha mente que me tornaria professor, visto que era um ofício que por demais me encantava. Ficava observando meus professores lecionarem e isso me dava muito contentamento. Sempre achei mágico o ato de ensinar e por isso resolvi que no futuro seria um mestre. Foi justamente o que aconteceu.

Retomando as lembranças da minha infância e adolescência, sempre estudei em escolas públicas, onde pude contar com o apoio de profissionais muito competentes e comprometidos com a formação global dos alunos. Deparei-me também com professores pouco comprometidos com o fazer pedagógico, que faltavam muito sem nos dar justificativas e ensinavam de uma maneira muito superficial, entendendo os conteúdos como um fim em si mesmos. Felizmente essa situação não se deu com todos os professores que tive. Posso dizer que a maioria se demonstrou bastante comprometida em nos fazer indagar o mundo, assumindo uma postura mais questionadora.

Iniciando o Curso Normal: o sonho de me tornar professor

Ao concluir a antiga oitava série, hoje denominada nono ano do ensino fundamental, tinha ainda mais a certeza de que queria ser professor, por isso eu e minha família saímos em uma busca desenfreada por vaga em uma Escola Normal, voltada para a formação docente, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Queria me tornar um docente. Foram muitos dias acordando cedo e indo até a instituição pleitear uma vaga, o que foi muito difícil de conseguir. Depois de ter ficado em uma lista de espera, finalmente fui contemplado e recebi um

telefonema dizendo que eu havia conseguido a vaga para cursar Formação de Professores no horário da tarde.

O Curso Normal foi muito bom. Lá fiz vários amigos e conheci professores maravilhosos, que demonstravam muito engajamento no que faziam e acabaram por me estimular ainda mais a seguir a carreira do magistério. Dentre eles, posso destacar o Prof. Dr. Setembrino Barros, profissional brilhante e que sempre me encantou com suas aulas, quando falava sobre política e sobre educação. Suas abordagens me instigaram tanto que me incentivaram a cursar a graduação em Pedagogia, até então desconhecida para mim. Durante toda a minha vida escolar no ensino fundamental, nunca tinha ouvido falar sobre esse curso de graduação e desconhecia totalmente o seu teor. Foi assim que fui me descobrindo ainda mais e estava certo de que ao terminar o ensino médio, na modalidade Normal, faria a escolha pela Pedagogia.

Mesmo com tantas alegrias, não poderia deixar de colocar aqui que a minha escolha pelo Curso Normal gerou um certo desconforto em minha família, pois minha mãe alegava que professor no Brasil era muito desvalorizado e que os salários eram muito baixos. A todo o momento ela me fazia lembrar dos meus tempos de escola durante o ensino fundamental, recordando os alunos que desrespeitavam os professores e as dificuldades que estes profissionais passavam durante o exercício docente.

Mesmo diante dos argumentos contrários da minha mãe, eu já havia decidido que me tornaria um professor, pois estava certo disso. Minha mãe defendia que eu me dedicasse a uma carreira técnica, como eletricista, mecânico, entre outras. Ela dizia que as profissões técnicas tinham um retorno financeiro mais rápido. Na verdade, eu não sei se isso escondia certo preconceito dela em eu ingressar num curso de formação de professores, visto que o magistério nos anos iniciais culturalmente é visto como uma tarefa feminina. Talvez minha mãe temesse que eu sofresse retaliações por parte de uma sociedade machista e preconceituosa.

Posso dizer que, quando era interrogado por algumas pessoas sobre o curso que eu fazia e quando dizia que era o Curso Normal, percebia o estranhamento de alguns. Algumas pessoas até mesmo diziam que achavam estranho meninos estudarem no Curso Normal, pois culturalmente o Instituto de Educação era considerado uma escola para mulheres.

Recordo-me que nas turmas em que estudei tinha cerca de sete rapazes. Costumávamos ficar juntos e nos relacionávamos muito bem com as meninas. Geralmente, nas apresentações de trabalhos como peças teatrais, amostras de dança, entre outras, as tarefas de ornamentação mais pesadas ficavam por nossa conta. Muitas colegas se recusavam a

carregar madeira, subir em escadas etc., o que permite a ampliação da discussão sobre os papéis considerados masculinos e sobre os papéis considerados femininos socialmente. Já ouvi algumas brincadeiras maliciosas sobre o fato de ser um rapaz e estar no Curso Normal, mas como eu gostava muito da escola em que eu estudava e tinha o maior orgulho dela, pois se tratava de uma instituição bastante respeitada na comunidade, procurava abstrair as provocações. Eu tinha a compreensão de que estava em um país tremendamente preconceituoso e que infelizmente a sociedade se encarrega de delinear os espaços. Culturalmente, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são considerados espaços de trabalho para o público feminino. Adotar essa postura como eu fiz tratava-se de uma quebra de paradigmas, rompendo com todo um emaranhado ideológico de delimitação profissional e de papéis impostos pela sociedade.

Diante de muitas críticas, o apoio dos meus pais, que mesmo em alguns momentos não concordando com minha decisão, mas respeitando-a, foi fundamental para que eu continuasse nesta empreitada. O apoio e o incentivo dos meus familiares, como tios e primos, também foram muito importantes para mim. Minha família é formada por pessoas de classe popular e que sempre vislumbraram na educação uma oportunidade de ascensão social. Posso também afirmar que, interiormente, tinha a plena consciência de que estava na área certa e de que colheria muitos frutos no futuro. Essa certeza crescia cada vez mais, a cada livro lido, a cada evento de formação que eu participava e a cada ano no Curso Normal que se passava. Hoje, digo orgulhosamente que sou um educador e que posso fazer a diferença na vida dos meus alunos, acreditando no que eu faço, na defesa de uma prática pedagógica reflexiva.

Assim que concluí o ensino médio, ingressei em um curso pré-vestibular para negros e carentes. Lá fiquei durante seis meses estudando para prestar vestibular em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. Lembro-me que em uma das aulas do pré-vestibular, quando fui interrogado por um dos professores sobre qual curso superior eu pretendia fazer, respondi que faria Pedagogia e que queria ser um professor competente e comprometido com meu ofício. Isso causou espanto nos demais colegas, pois nenhum deles sinalizou o interesse em seguir a carreira docente, muito menos em cursar Pedagogia. Eu estava convicto e percebi que mesmo estranhando-me, os demais amigos respeitavam a minha opinião.

O acesso à graduação

No ano de 2008, fui aprovado no vestibular e ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Conforme já havia dito, a escolha pela Pedagogia foi feita por mim de forma consciente, pois tinha a certeza de que este curso contribuiria ainda mais para a minha formação enquanto pessoa desejosa em entender mais sobre educação. Destaco que durante todo esse período, logo assim que iniciei a graduação, trabalhei como professor do primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola privada, situada no município em que resido (São João de Meriti), com turmas de 4º e 5º ano. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois pude aliar o conhecimento que fui adquirindo na academia com a experiência prática de estar atuando em sala de aula.

Não poderia deixar de relatar aqui que o ingresso no mercado de trabalho em uma instituição privada de ensino, como professor do primeiro segmento do ensino fundamental, também foi atravessado por dificuldades. Lembro-me do desconforto de alguns responsáveis na instituição ao saberem que eu seria o professor de seus filhos. Houve um certo estranhamento, mas que aos poucos foi sendo desfeito, visto que iam vendo os resultados do meu trabalho e o próprio retorno que as crianças lhes davam a meu respeito. Aquele preconceito foi sendo quebrado e felizmente consegui estabelecer uma relação respeitosa com boa parte dos pais, a ponto de reivindicarem o meu retorno quando pedi demissão da escola privada para ir para outro emprego. Acredito que pelo fato de ser um homem incluído em um espaço que historicamente foi marcado pela presença feminina, preciso me esforçar muito mais, visto que meu trabalho precisa tomar uma certa visibilidade para adquirir o respeito e a confiança dos responsáveis.

Logo em 2011, fui aprovado no concurso público para professor do primeiro segmento do ensino fundamental da Prefeitura da Cidade de Belford Roxo, onde retornei para a sala de aula, reforçando ainda mais a minha escolha pelo campo da educação formal como principal área de atuação.

As conquistas do acesso à graduação e da aprovação em concurso público foram marcos em minha vida. Fui a primeira pessoa dentre os meus familiares a ter acesso ao ensino superior. Sou fruto de políticas de ações afirmativas como as cotas raciais e por isso as defendo. Meus pais são de origem humilde e não concluíram o ensino fundamental, porém sempre me apoiaram porque percebiam que eu gostava de estudar e é sabido que para a maior parte das famílias de classe popular, o acesso à educação formal parece resultar em garantia

de ascensão social. Ao olhar a realidade ao redor, conhecemos muitas pessoas portadoras de diplomas de ensino superior que sequer conseguiram se inserir no mercado de trabalho formal. Spósito (1993) define como “ilusão fecunda” o investimento feito por muitos pais na escolarização dos seus filhos, apostando na ascensão social dos mesmos, ou seja, na garantia de um futuro melhor. Ao utilizar tal termo, a autora se apropria da palavra “ilusão” porque não há nada que garanta ser a escolaridade o caminho para um futuro melhor. Essa “ilusão” torna-se “fecunda” porque as famílias acabam por acreditar nessa garantia de ascensão e passam a reivindicar seu direito à educação.

Essa “ilusão fecunda” é sustentada por muitas famílias de classe popular, o que serve até mesmo para valorizar a instituição escolar. Recordo-me que quando criança ouvia as pessoas falando que quem não estudasse, puxaria carroça. Eu assumi esse discurso e hoje posso afirmar que posso não ter me tornado “rico”, mas reconheço que muito da visão e perspectiva de mundo que tenho se deve à formação que tive ao longo de minha vida.

Da graduação para os cursos de especialização

Após concluir o curso de Pedagogia em 2012, logo no ano seguinte, iniciei o curso de especialização *Lato Sensu* em “Administração e Planejamento Educacional” na mesma instituição de ensino (UERJ). Durante o curso, pude realizar diversas reflexões a respeito da gestão democrática e da suposta “autonomia” dos nossos sistemas de ensino.

Em março de 2014, ingressei no curso de especialização em “Orientação Educacional e Pedagógica” da Universidade Cândido Mendes. Neste curso, pude compreender melhor como se deu a inserção da figura dos orientadores educacionais e pedagógicos nos sistemas de ensino em nosso país, tecendo reflexões sobre a atuação desses profissionais na atualidade quanto à manutenção ou não de preceitos relacionados à democracia e à participação nas unidades de ensino.

O curso foi concluído em maio de 2015 e muito contribuiu para o meu crescimento profissional, principalmente porque se deu na modalidade a distância, o que me ajudou a adquirir ainda mais autonomia de estudo. Lá, eu pude lançar mão de tamanha organização para estabelecer tempos e horários para me debruçar nos estudos. O processo para a construção dessa organização e autonomia foi doloroso, pois durante a vida inteira aprendi a

ser um aluno “copista” e até eu entender a proposta da educação a distância, que é justamente a de um estudante mais autônomo, foi um caminho árduo.

No ano de 2012, fui aprovado no concurso público para provimento de cargos efetivos da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, atuando como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência foi importantíssima para mim, pois atuei em classes de quarto e quinto ano de escolaridade, onde me deparei com uma comunidade bastante carente e desprovida de assistência por parte do poder público. A escola municipal era a única presença do poder público na comunidade onde aquelas pessoas residiam. Foi ali que pude lembrar todos os estudos empreendidos na graduação e em cursos de formação que fiz, buscando a todo o momento construir, juntamente com os educandos, uma prática pedagógica que provocasse o interesse deles.

Algo que sempre me incomodou muito nessa minha inserção enquanto homem no universo do primeiro segmento do ensino fundamental, é que embora eu gostasse de trabalhar com turmas de quarto e de quinto ano, tinha o desejo de atuar em turmas de terceiro ano e em classes de alfabetização. O que eu percebia é que as direções das escolas em que eu passei sempre procuravam me alocar em classes com alunos de maior idade pelo fato de eu ser homem. Já cheguei até a questionar em algumas escolas sobre isso. Eu sempre ficava com as turmas maiores, não que eu desgostasse, mas estava sendo impedido de ter a possibilidade de ampliar minhas experiências, o que foi muito doloroso. Repensar a inserção do professor do sexo masculino no universo infantil é uma temática que ainda precisa ser muito discutida e amadurecida não só pela academia, mas por toda a sociedade.

Não poderia deixar de destacar aqui que assim como trabalhei nas redes de ensino municipais das cidades de Belford Roxo e de Nova Iguaçu, fui também professor de educação infantil da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro, atuando com turmas de berçário, de maternal e de pré-escolar. A experiência foi por demais marcante para mim, pois pude conhecer mais um pouco sobre como se dá o universo infantil. Sempre objetivei, juntamente com a equipe, trabalhar embasado em projetos, iniciativa que deu certo. A cada projeto que se pensava para determinado ano letivo, conseguíamos, através de um planejamento, desenvolver atividades enriquecedoras.

Posso afirmar que na instituição de educação infantil em que trabalhei, pertencente a rede municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro, muitas dificuldades foram encontradas, o que fez com que travássemos uma luta em prol de um trabalho pedagógico na creche que fosse capaz de romper com o paradigma do mero assistencialismo. Não foi tarefa fácil e não posso dizer que conseguimos, embora tivessem sido feitas várias tentativas, como reuniões

com pais e responsáveis para esclarecer tais assuntos, palestras, encontros esporádicos cujos temas versavam sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, entre outros.

Diante de tudo isso, posso dizer que o trabalho nessa instituição foi bastante profícuo. Almejávamos construir uma educação infantil que de fato proporcionasse às crianças a imaginação e a liberdade de se expressarem das mais diversas formas possíveis. O ambiente da creche precisa respeitar o lúdico e o brincar como princípio, onde os pequenos possam se descobrir e também descobrir o mundo que os cerca, com autonomia e com desenvoltura.

Posso destacar que para além das dificuldades pedagógicas que encontrei na Educação Infantil, sabemos que não é comum uma figura masculina trabalhar neste segmento. Ao chegar na creche, encontrei três auxiliares de professor do sexo masculino que já trabalhavam há bastante tempo na unidade. Era uma realidade completamente estranha para mim, mas como boa parte dos responsáveis já estava acostumada com a figura desses auxiliares do sexo masculino na creche, não estranharam muito a minha presença. Porém, posso relatar que em diversas situações percebi certo estranhamento por parte dos pais, principalmente no início do ano letivo, ao deixarem seus filhos comigo. Recordo-me de uma mãe que queria que tirassem o seu filho da minha turma pelo fato de eu ser homem. A criança era até muito apática comigo nos primeiros meses. Pode ser que tenha recebido alguma orientação em casa para não manter muito contato com os educadores do sexo masculino. Nesta situação especificamente, quando a responsável procurou a direção da instituição para relatar os reais motivos que a levaram a desejar a mudança de turma de seu filho, a diretora disse para ela que todos nós, profissionais da creche, possuíamos formação para estarmos ali e que éramos concursados. A diretora também lhe disse que, tratando-se de concurso público, não existe distinção de sexo.

Essas situações de desconforto dos responsáveis em terem que deixar seus filhos comigo foram comuns, mas sempre tive bastante clareza de que se tratava de uma questão cultural. As pessoas não são preconceituosas porque assim nascem, mas a própria sociedade se encarrega de moldar as mentes, através de inculcação ideológica, para que vejam as coisas da forma como os padrões hegemônicos dizem. Ideologias a todo o momento vão sendo incutidas nas pessoas, através da mídia, das conversas informais que acabam reproduzindo preconceitos, das mais diversas relações que travamos etc. Aos poucos fui superando tais conflitos e adquirindo segurança para lidar com tais situações. Se assumir como um homem que fez a escolha de pensar a infância e de atuar em seu contexto não foi tarefa fácil, visto que se trata de um rompimento com paradigmas historicamente perpetuados.

Cursar o Mestrado: uma utopia não muito distante

Diante de toda essa trajetória acadêmica e profissional, resolvi reunir esforços para ingressar em um curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Posso afirmar aqui que o caminho para iniciar os estudos no mestrado não foi fácil. Entrei com um pedido de licença sem vencimentos na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e enfrentei muitas dificuldades para consegui-la. Em diversos momentos me encontrei na situação de questionamento sobre os nossos direitos, não só como profissionais, mas como cidadãos. A licença é um direito do servidor, mas o governo cria muitas barreiras para conceder tal benefício no sentido de dificultar o trâmite. Neste sentido, me vi como alguém errante e inconstante, imerso em um profundo conflito interno. Sobreveio-me à mente a música “Brasil”, composta por Cazusa, George Israel e Nilo Roméro, e interpretada também por Cazusa, cujo trecho transcrevo abaixo:

Brasil
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Essa música fez parte da minha infância. Recordo-me de uma apresentação de festa junina da escola, quando cursava o terceiro ano do ensino fundamental, em que apresentamos essa música. Naquela época não entendia que tal música se tratava de uma crítica à sociedade brasileira. Hoje, já adulto e com uma visão de mundo mais ampliada, tento compreender o sentido desta letra musical e a rememorei durante essa situação em que vivi na prefeitura. Quando grito: “Brasil, mostra a tua cara!”, estou querendo externar minha indignação em relação a toda essa exploração e ao disfarce que a nossa sociedade sempre viveu, onde os preconceitos são velados e interessa ao sistema hegemônico legitimar uma consciência de que existe igualdade de oportunidades, o que se sabe que não é verdade.

Quando me deparei com uma enorme dificuldade em conseguir a licença sem vencimentos na prefeitura, sob a justificativa de que eu iria estudar, senti essa injustiça. É como se dissessem para nós até onde podemos chegar. É como se fosse um bloqueio aos nossos desejos, em que me vi na situação de ter que optar entre o emprego ou o mestrado,

vivendo com os rendimentos de apenas uma escola. Optei pelo mestrado, visto que o desejo de ampliar minhas discussões sobre a educação e de melhorar minhas ações enquanto pessoa e enquanto profissional foram mais fortes.

Como já afirmei aqui, desde a minha infância, sempre vislumbrei ser professor. Imaginar-me trabalhando na escola era motivo de orgulho, embora tivesse tido orientações contrárias de minha família a esse respeito. Eles sabiam das dificuldades do professor e da desvalorização que este sofria, por isso conversavam comigo, muitas vezes tentando me fazer mudar de ideia. Não conseguiram. Aqui eu estou, em um curso de mestrado em Educação e docente da educação básica pública.

Recordo-me de que ao terminar o Curso Normal, já sustentava um ideal de educação para a transformação social, influenciado pelo pensamento freireano. Era notório o meu contentamento e vontade de assumir logo uma sala de aula. Faço essas afirmações sem hipocrisia ou por simples autopromoção. Estar na escola e nela atuar como professor é algo que sempre me encantou.

Após muitas discussões no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), nos encontros de orientação coletiva e nas aulas do mestrado, e lendo autores como Regina Leite Garcia, Nilda Alves, Guilherme do Val Toledo, Jacqueline Moraes, entre outros pensadores que falam sobre cotidiano, decidi-me por pesquisar cenas do meu cotidiano que considerava banais. Comecei a fazer um caderno de registro e a narrar situações que se passavam comigo na escola. Muitas situações eram corriqueiras, mas chamaram-me a atenção por algum motivo. Foi aí que, após muitas reflexões, decidi pesquisar sobre essas cenas com a finalidade de compor esta dissertação.

Acredito que como professor da escola básica, inserido no sistema público de ensino, encontro-me no grupo dos silenciados. Durante os oito anos que tenho como profissional da educação, o que sempre percebi foi o professor sendo massacrado pelo sistema representado pelos governantes. Os saberes que os educadores da escola produzem nem sempre são levados em consideração e são tidos como irrelevantes. Neste sentido, coloco-me como uma voz da escola, assumindo um posicionamento de estranhamento da minha realidade. Narrarei algumas situações vividas por mim que serão apresentadas através de cenas neste trabalho.

Para Benjamin (1987), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação pela qual o narrador *deixa a sua marca* naquilo que conta. Pretendo, ao narrar, também conseguir expor minhas marcas e aquilo que penso sobre a escola e sobre o meu cotidiano. A narrativa é viva e acaba por desvelar aspectos da subjetividade daquele que narra. Benjamin (1987) acreditava que as narrativas sempre foram uma espécie de encontro com a cultura do próprio povo, que

se ressignifica e continua viva para sempre. Pretendo, a partir das cenas, construir um trabalho de estranhamento do comum, pensando o cotidiano da escola de uma maneira problematizadora, repensando a minha própria atuação e existência nesse espaço.

1 PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisar no cotidiano escolar é algo que se revelou como novo para mim. Sempre acostumei dizer que o cotidiano revela coisas, o que poderia ser considerado um equívoco. O cotidiano não revela coisas. São os sujeitos que, ao olharem para o cotidiano, vão atribuindo sentido ao que veem/vivem. Na tentativa de compreender a pesquisa no cotidiano, recorri a algumas referências teóricas que dialogarão com a discussão deste capítulo.

Ao discutir sobre cotidiano escolar, Alves (2003) afirma:

[...] o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos. (ALVES, 2003, p. 65).

Alves (2003) faz uma defesa para se olhar para a escola não com julgamento, mas tentando compreender o que acontece em seu interior. Trata-se de uma postura de estranhamento daquilo que outrora poderia ser visto como comum. Garcia (2001), em suas reflexões, dialoga com o pensamento de Alves (2003) na medida em que defende que o pesquisador precisa se despir de verdades, mas afirma que as dúvidas e as incertezas são bons motivos para se pesquisar: “livres da armadilha da verdade objetiva e real, eis-nos entregues a dúvidas e incertezas, que, afinal, são uma boa razão para pesquisarmos, pois, como já disse, quem tem certezas não tem motivos para pesquisar.” (GARCIA, 2001, p. 18).

A pesquisa no cotidiano defendida por Garcia (2001) parte desse estranhamento necessário pelo pesquisador, para que, despido de suas certezas, seja capaz de se inserir “numa busca permanente por melhor compreender a complexidade da escola” (GARCIA, 2001, p. 18). Essa reflexão foi trabalhada por mim, que tinha uma concepção de pesquisa muito engessada. Eu acreditava que o pesquisador deveria ir para o campo apoiado em suas certezas, produzidas pelas prévias reflexões teóricas que construía. Garcia (2003) apresenta o conceito “prática-teoria-prática” quando defende que as inquietações da realidade devem buscar dialogar com a teoria e a partir daí voltar para a realidade como forma de dar um retorno à prática. Fui compreendendo esta postulação e construindo uma outra perspectiva de pesquisa no cotidiano.

Segundo Alves (2003), os estudos referentes aos cotidianos desenvolvidos atualmente “fundamentam-se, também, em uma crítica ao modelo da ciência moderna” (2003, p. 65). A

autora também afirma que esta ciência moderna, “para se ‘construir’, teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como ‘senso comum’ a serem ‘superados’ pelos conhecimentos científicos. Isso significou, na história das ciências, entendê-los como menores e mesmo equivocados” (ALVES, 2003, p. 65). Sendo assim, concluo que a ciência moderna, ao pormenorizar os estudos cotidianos, acabou por desconsiderar as minúcias e a complexidade que tais estudos podem revelar.

Quando falo de complexidade e de minúcias dos estudos cotidianos, lembro-me de Certeau (2014), que fala de múltiplos *sentidos e usos* que tinham para os *praticantes* dos cotidianos. Certeau (2014) apresenta o “homem ordinário”, que é capaz de reinventar o cotidiano com suas astúcias. Desta forma, pensar em pesquisa no cotidiano, parte da premissa de se olhar para os silenciados, de se construir um pensamento com aqueles que não eram ouvidos. É por isso que concebo os estudos nos cotidianos como uma posição contra hegemônica, pois contesta o posicionamento do pesquisador que tudo sabe e que vai ao *locus* da pesquisa apenas para reafirmar suas verdades, desconsiderando os saberes dos que ali se encontram.

Por essa razão, apresento o meu trabalho como “pesquisa no cotidiano” e não sobre ele. Para Serpa (2013):

Quando [...] nos aventuramos pelos caminhos de pesquisarmos *com* o cotidiano, e não *sobre* ele, enfrentamos certos desafios, muitas dúvidas e algumas armadilhas. A pesquisa *com* o cotidiano nega a “coisificação” que transforma os sujeitos – sejam alunos, professoras, mães – em objetos e nega a arrogância que transforma o(a) pesquisador(a) em soberano(a) defensor(a) do estatuto da verdade. (SERPA, 2013, p. 125).

Negar a *coisificação* das pessoas é respeitar as subjetividades dos seres do cotidiano escolar. Nesta perspectiva levantada por Serpa (2013), exercer um olhar de pesquisador no cotidiano, que aprende e que se recria em si, é negar a arrogância muitas vezes preconizada por quem acha que tudo sabe e que está acima dos outros. Entendo pesquisa no cotidiano como um ato político e necessário como forma de potencializar as vozes da escola.

Esta pesquisa trata de situações que eu vivi na escola como professor da educação básica. Foram acontecimentos que me instigaram a uma reflexão e que por isso as narrei em meu caderno de registros. Após essas ações, resolvi apresentá-las nesta dissertação, buscando complexificar e problematizá-las.

Alves (2003) coloca que “a ciência moderna se ‘construiu’ aplicando a visão dicotomizada da relação entre sujeito e objeto” (2003, p. 65), ou seja, para se estudar

determinado objeto, a ciência moderna acaba negando a compreensão de múltiplos processos e do contexto formado por tal relação. A visão cientificista da modernidade age na contramão das postulações de pesquisas cotidianas, visto que estas procuram estranhar e compreender as minúcias que se revelam nas relações entre os sujeitos, nas práticas e ações que muitas vezes são concebidas como comuns e desprovidas de sentidos.

Para Kramer (2002), “o que é vivo torna-se morto. O que é diário torna-se um perene ‘sempre foi assim’” (2002, p. 118). Ao discutir situações cotidianas da escola, a autora refere-se à banalização das práticas cotidianas que são realizadas. Essa banalização acaba por não imprimir sentido ao que acontece na escola diariamente. Por esse motivo, postulo que a pesquisa no cotidiano é um mecanismo de contestação, pois pretende enxergar o que outrora não era visto e a pensar em sentidos possíveis que podem ser dados às diversas práticas cotidianas.

Barreiros e Frangella (2011), ao refletirem sobre o papel do professor na elaboração da política curricular, analisando a produção da política curricular de uma determinada rede de ensino, discutem sobre o professor como produtor de currículo ou apenas como implementador deste. As autoras tentaram compreender as relações entre docência e política curricular nas falas de educadores que foram entrevistados. Barreiros e Frangella (2011) avaliaram documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e perceberam muitas contradições que, apoiadas numa falsa tentativa de colocar os educadores como participantes do processo de pensar o currículo, pretendiam mesmo era legitimar seus posicionamentos. As autoras afirmam:

Para além do caráter contraditório, o que a SME/RJ considera um trabalho coletivo passa a ser apenas uma busca pela legitimidade de suas decisões no espaço para o conflito, dentro do que Laclau e Mouffe avaliam como prática discursiva agonista, em que o outro não é visto como ameaça, mas, sim, como condição da legitimidade do próprio discurso dominante. (BARREIROS E FRANGELLA, 2011, p. 306).

Como pesquisador/professor da educação básica, esse caráter de legitimação do discurso dominante que representam as políticas curriculares e os discursos oficiais sempre me incomodaram. Não foram raras as vezes em que eu, juntamente com os demais docentes da escola, fomos chamados para participar de um processo de discussão curricular, mas que ao fim não vimos nossas considerações sendo atendidas, mas apenas a reafirmação do discurso oficial, emanadas de forma vertical. Tais participações, neste sentido, se revelaram para mim como uma “farsa”.

Barreiros e Frangella (2011) desenvolvem suas análises dialogando com autores como Stephen Ball, Ernesto Laclau, entre outros. Ao falarem sobre a relação entre distintos contextos de produção das políticas curriculares, como os apresentados por Stephen Ball em suas obras analisadas pelas autoras (elaboração, produção, prática, resultados ou efeitos e estratégias políticas). Barreiros e Frangella (2011) afirmam que as políticas curriculares se configuram na interseção desses diferentes contextos, ou seja, evidenciam o seu caráter processual. Ao discutirem o *contexto da prática*, as autoras fazem a seguinte afirmação:

Entretanto, dentro da escola, no *contexto da prática*, as decisões curriculares advindas das autoridades educacionais podem tomar caminhos diferenciados, adequando-se à realidade da escola e articulando opções dos professores. Por essa razão, muito dos textos curriculares são rejeitados, ignorados e distorcidos por não corresponderem aos propósitos e aos interesses dos professores, aos alunos e demais atores. (BARREIROS E FRANGELLA, 2011, p. 299).

A partir da afirmação acima, pode-se concluir que os dizeres curriculares são ressignificados na prática pelos sujeitos que pertencem ao cotidiano da escola. Os educadores acabam construindo a consciência de que muito do que se apresenta à escola oficialmente não corresponde às suas expectativas e à realidade dos próprios alunos, por isso eles reinventam. As postulações de Barreiros e Frangella (2011) ajudam nesse processo de pensar o cotidiano da escola que, em um constante reinventar, se cria e se recria. O cotidiano escolar é vivo, pois está sempre se transformando. Apresentei essas colocações das autoras não na tentativa de construir uma discussão sobre currículo, mas de pensar um pouco mais sobre esse cotidiano da escola que se recria, tão cheio de tensões e de significados que nos convidam a múltiplos pensamentos, como as cenas que se apresentarão nesta pesquisa.

Oliveira e Pereira (2014) questionam a compreensão de currículo como artefato, como algo que se dá pronto, concebendo o educando e conseqüentemente a escola como atores que devem ser introduzidos a uma cultura previamente estabelecida. As autoras criticam o modelo de escola que favorece o essencialismo monocultural, apoiado em uma lógica de homogeneização das diferenças. As postulações das autoras dialogam com as de Barreiros e Frangella (2011) na medida em que criticam concepções idealizadas de mundo e de sujeito utilizadas para justificar concepções realistas de currículo que apresentam um modelo do que é “melhor”, negando as diferenças, buscando enquadrar a escola a uma única alternativa possível.

Oliveira e Pereira (2014) afirmam que a concepção do currículo como um artefato acaba por forjar “um cenário propício à proliferação de intervenções gerencialistas sobre os

processos de escolarização com o argumento de que os professores e professoras são incapazes de realizar as suas funções” (2014, p. 99). Esta proposição reforça “a lógica de uma instituição que se organiza a partir de padrões pré-estabelecidos e que tende a silenciar aquilo que emerge como diferente” (OLIVEIRA E PEREIRA, 2014, p. 99). Ou seja, tratam-se de posições que desvalorizam os próprios saberes da escola, que são construídos em seu cotidiano, nas relações que se desencadeiam entre os seus mais diferentes atores.

Barreiros e Frangella (2011) e Oliveira e Pereira (2014) defendem políticas curriculares que compreendam a escola como espaço legítimo de produção de conhecimento. Apostam na mobilização política dos atores da escola em prol de um contexto escolar mais participativo, em que as proposições curriculares emanadas por certo órgão não se deem como acabadas, mas que possam ser reinventadas. Assim, as autoras também defendem a potencialização das vozes do cotidiano escolar, num posicionamento que reconhece a legitimidade dos saberes construídos nesse espaço.

1.1 O professor como pesquisador do seu cotidiano

Na tentativa de compreender como se construiu historicamente o conceito de professor-pesquisador¹ baseado em ações de pesquisa que consideram e defendem os educadores como profissionais reflexivos e que devem assumir o protagonismo de suas práticas, trarei a seguir breves considerações sobre processos históricos de pesquisa dos professores.

Diniz-Pereira (2011) afirma que diferente do que se pode imaginar, o movimento dos educadores-pesquisadores vem de no mínimo final do século XIX e início do século XX. Não é um movimento recente na história educacional. O autor coloca que esse movimento não surgiu concebendo os professores como protagonistas das pesquisas, mas como meros fornecedores de dados a serem analisados pelos pesquisadores das universidades. Nas palavras de Zeichner (2000 apud Diniz-Pereira, 2011, p. 14): “professores são tradicionalmente vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisa feita por outros”.

Diniz-Pereira (2011) segue sua breve análise histórica sobre a construção da ideia de “pesquisa dos educadores”, alegando que esse movimento começou na Inglaterra durante os

¹ A discussão sobre professor-pesquisador não pode ser tomada como sinônimo da discussão sobre professor reflexivo.

anos 60. No final dos anos 60 e início dos anos 70, um modelo de pesquisa-ação baseado nas ideias de Paulo Freire foi desenvolvido na América Latina. Zeichner (2001, p. 24 apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 15) afirma que a pesquisa-ação tem “procurado transformar o ensino e a formação de professores de uma forma autocrática para uma mais centrada nos processos de aprendizagem”. Diniz-Pereira (2011) segue afirmando que no Brasil, a partir da década de 1980, procurou-se implementar um ambicioso projeto de pesquisa participativa. A pesquisa participativa, influenciada em Paulo Freire, contrapõe-se aos dualismos teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino. Ela preocupa-se com a questão da equidade e os problemas de opressão. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que luta por reforma agrária e justiça social no Brasil, procurou implementar o projeto de pesquisa participativa em escolas rurais, em assentamentos e em acampamentos.

Diniz-Pereira (2011) discute sobre alguns modelos que historicamente lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores. O autor afirma que os modelos mais difundidos são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica. Ele afirma que de acordo com a visão da educação como uma ciência aplicada, durante o século XIX e início do XX, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 19). Ou seja, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como aquele especialista que vai colocar em prática regras científicas e/ou pedagógicas. Diniz-Pereira (2011) afirma que em diversos países a grande maioria dos currículos de professores é construída de acordo com o modelo de racionalidade técnica. Ele citou inclusive o Banco Mundial (BM) como um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica, influenciando por demais a formação de professores em um posicionamento bastante conservador.

As análises de Diniz-Pereira (2011) prosseguem apresentando modelos alternativos de formação que emergiram, no mínimo, desde o início do século XX: são eles os modelos de racionalidade prática. De acordo com Carr e Kemmis (1986 apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 22), “a visão prática concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias”. Neste sentido, os professores teriam poder de deliberação diante das diferentes circunstâncias que forem emergindo em suas práticas. Essa visão refuta a sistematização técnica, pois concebe a realidade educacional como fluida e reflexiva. Diniz-Pereira (2011) afirma que Dewey é considerado a semente de muitos dos atuais escritos sobre o modelo da racionalidade prática.

Segundo Schön (1983, p. 68 apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 24), “quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático”. Neste sentido, professores se colocam como profissionais que não separam o pensar do fazer. As postulações de Schön (1983) colocam o professor como um profissional reflexivo, em que complexidade, incerteza e excepcionalidade vão se delineando na prática, exigindo desse profissional uma ação ativa no sentido de pensar sobre o seu cotidiano, o que é completamente incompatível com o modelo de racionalidade técnica. Mesmo tendo se configurado em um avanço na formação de professores, buscando superar as barreiras impostas pelo modelo positivista, os modelos de racionalidade prática ainda não dispunham de uma visão política sobre o assunto da formação docente. Apresenta-se, então, o modelo da racionalidade crítica que descreverei com brevidade nas linhas a seguir.

Diniz-Pereira (2011) segue suas análises apresentando reflexões sobre o modelo da racionalidade crítica em que a educação é historicamente localizada, pensada no âmbito social e não apenas no individual. De acordo com Carr e Kemmis (1986, p. 156), esse modelo:

[...] carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais, as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para educação. (apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 26).

Os autores defendem que os professores se tornem figuras críticas na atividade de pesquisa, colocando-os como potenciais atores de pesquisa que poderão construir pesquisa a partir de suas próprias experiências, planejando suas próprias aprendizagens. Pode-se afirmar que os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre a educação, pois a situa para além da técnica e da mera atitude interpretativa, mas lança mão da compreensão sócio-histórica, entendendo a pesquisa em educação como uma atividade social e problematizadora.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), “no modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema” (2011, p. 26). Embora alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebam o professor como alguém que levanta problemas, não compartilham da mesma concepção a respeito da natureza do trabalho docente. O autor enfatiza que Paulo Freire foi quem desenvolveu essa ideia política dentro do modelo crítico, concebendo o educador como alguém que não só levanta problemas, mas que pode construir um diálogo crítico com os educandos. Diniz-Pereira (2011) afirma que “no modelo Freireano, o levantamento de problemas é concebido como um processo mútuo para estudantes e

professores questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições” (2011, p. 27). Trata-se de uma abordagem de pesquisa “de baixo para cima”, em que alunos e professores, democraticamente, constroem o currículo, assumindo o protagonismo da relação pedagógica.

Diniz-Pereira (2011) segue argumentando que organizações educacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm cooptado o discurso da “pesquisa dos educadores”. Isso se dá porque pretendem manter sob o seu controle e domínio os programas de formação de professores. Por isso é necessário tomar cuidado para não confundir propostas geradas a partir de “cima”, que muitas vezes se assemelham às concepções técnicas que veem as pesquisas dos educadores apenas como forma de melhoria do ensino. As iniciativas criadas por movimentos de “baixo para cima” vão além, pois enxergam as concepções críticas como estrategicamente orientadas e politicamente conscientes.

O atual movimento dos educadores-pesquisadores vem se expandindo mundialmente, segundo Diniz-Pereira (2011). Trata-se da visão do desenvolvimento da pesquisa dos educadores, que, como movimento global, tem sido compartilhada entre diferentes pessoas em todo o mundo. Zeichner (1994, p. 10) faz a seguinte afirmação sobre o movimento:

[...] esse movimento internacional [ele refere-se ao movimento da prática reflexiva], que tem sido desenvolvido no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser visto como uma reação à visão de professores como técnicos, ou como aqueles que meramente fazem aquilo que outros, distantes da sala de aula, querem que eles façam, uma rejeição a formas de reforma educacional de “cima para baixo” que envolvem professores meramente como participantes passivos. (apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 29).

Esse movimento dos educadores-pesquisadores tem se estendido por todo o mundo. Diniz-Pereira (2011) afirma que tais professores possuem como propósito “entender e transformar sua própria prática, promovendo transformações educacionais e sociais” (2011, p. 29). Trata-se de um movimento que remonta a figura do professor como profissional reflexivo. Contudo, o autor chama a atenção novamente para a tentativa de cooptação de tais movimentos por parte de instituições conservadoras como o Banco Mundial. Ele coloca que essas instituições objetivam o controle dos programas de formação e põem a questão do ensino como forma de pesquisa apenas com a finalidade de intensificar ainda mais o trabalho do docente.

Diante das tentativas de desqualificação e de perda da autonomia dos educadores por parte da restauração conservadora na educação, torna-se uma condição *sine qua non* discutir a necessidade de melhoria das condições de trabalho dos professores aliada à qualificação profissional deles. Diniz-Pereira (2011) afirma que “como um fenômeno global, a ‘pesquisa

dos educadores' pode tornar-se um movimento que também luta por melhoria nas condições de trabalho e na qualificação profissional para os professores no mundo inteiro" (2011, p. 29). É nesta perspectiva que tenho encarado este trabalho dissertativo que se apresenta. Pensar a própria prática a partir do cotidiano da escola é algo que considero contra hegemônico, pois na condição de marginalizado, tenho lutado pela potencialização dessas vozes que muito sabem e que muito têm a contribuir com a pesquisa educacional. Mais uma vez afirmo neste trabalho que coloco-me como a voz de um professor engajado nessa luta.

A construção dessa dissertação e as cenas que apresentarei para discussão aqui remetem a essa tentativa de assegurar e legitimar os conhecimentos profissionais que produzimos no cotidiano da escola. Compartilho da afirmação de Cochran-Smith e Lytle (1993) de que "fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores." (apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 30). As cenas que vivi no meu cotidiano e que darão continuidade às discussões nesta dissertação produziram mudanças em mim, pois eu as encarei de uma outra forma. Dispus-me a atentar para a minuciosidade de cada uma, na tentativa de compreender os sentidos que eu atribuí às relações no meu cotidiano. Relações atravessadas pela discussão sobre poder. Que conhecimentos/aprendizagens pude construir a partir de cada cena vivida? O que mudou no meu fazer profissional? Tentarei responder essas questões ao final de cada cena analisada.

Ao decidir pela pesquisa no cotidiano, fazendo referência às minhas próprias vivências como professor da escola, pude refletir sobre o professor como pesquisador. Seriam essas duas atividades incompatíveis entre si? Um professor que leciona no ensino fundamental pode ser chamado de pesquisador?

Freire (1996) afirma que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (1996, p. 29). O autor defende que o professor é um pesquisador, porque ao ensinar, pesquisa, indaga, realiza constatações. Esse movimento torna-se constante pelo professor reflexivo e pesquisador na abordagem de Freire (1996).

A discussão sobre o professor pesquisador em Freire (1996) carrega uma dimensão política e epistemológica. Posso considerá-la política porque toda ação humana ocorre em processos de interação e de interlocução com outros seres. Isso é o que ocorre durante o ensino-pesquisa. Trata-se de uma dimensão epistemológica porque envolve compreensões do que seja conhecimento, docência e pesquisa. As leituras de diversas obras de Freire apontam para a não neutralidade da educação e por isso a considera como um ato político.

Outra autora que pode dialogar com as reflexões de Freire (1996) e que levanta a bandeira da professora/professor como pesquisadora/pesquisador é Garcia (2001). Ela, assim como Freire (1996), não concebe a pesquisa na escola como um outro sujeito que do espaço educativo se apropria, com suas próprias verdades, buscando falar sobre a escola e não com a escola. Os autores defendem que os professores devem construir outras maneiras de olhar para os seus cotidianos, objetivando outras formas de estranhamento e de compreensão deles.

As reflexões de Garcia (2001) e de Freire (1996) provocam a reflexão: será que a maioria dos “pesquisadores” faz pesquisa sobre a escola ou com a escola? De que natureza é a pesquisa docente? Sobre a pesquisa no cotidiano, Garcia (2001) indaga:

[...] será que o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos e alunas, produz alguma mudança na escola, influi sobre o sucesso ou fracasso escolar, contribui para o silenciamento ou para a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar, vítima da discriminação, rotulação, segregação e exclusão na sociedade e na escola? (GARCIA, 2001, p. 22).

Ao abraçar a causa das pesquisas no cotidiano escolar, a autora sai na defesa de que os próprios professores podem se tornar protagonistas de suas ações, compreendendo-se como professores-pesquisadores, que pensam e recriam seus cotidianos constantemente.

Conceber o professor como um pesquisador de sua própria prática é romper com a ideia de que a legitimidade para a pesquisa está somente em instituições como as universidades, as secretarias de educação, entre outras. Freire (1996), ao salientar que o professor é um pesquisador constante de sua prática, acaba por refutar a separação entre educador e pesquisador. O professor não deveria se separar da pesquisa. O ser professor já remete à pesquisa.

Para se defender a premissa de que o professor é um pesquisador e que produz conhecimento sobre sua prática, é necessário acreditar que o cotidiano escolar é um potencializador de pesquisa:

Temos perseguido em nossas pesquisas e nas práticas formativas continuadas que alimentam e são alimentadas por aquelas, a produção de um conhecimento que reconheça a escola como um lugar legítimo de produção de saberes legítimos e legitimados, o que pressupõe problematizar a ideia de que as universidades, as secretarias de educação e os centros de formação exteriores a escola, são *os lócus* privilegiados de produção de conhecimento. (PRADO, MORAIS E ARAÚJO, 2011, p. 59).

Como os autores, acredito na legitimidade da escola como um espaço de produção de conhecimentos. A própria prática pedagógica exige dos professores um constante movimento de pesquisa. Muitos, quando se deparam com alguma dificuldade de determinado estudante, buscam meios de ajudá-lo, lançando mão da pesquisa. Os professores criam estratégias das mais variadas para superação das dificuldades enfrentadas na escola. Por esse motivo, não posso conceber a prática pedagógica como alheia à atividade de pesquisa. Ambas caminham lado a lado. O professor é um pesquisador constante de sua prática.

Defender o princípio do professor-pesquisador é um posicionamento contra hegemônico. Como docente da educação básica, tenho percebido as tentativas de sucateamento das escolas e sinto o quanto os professores estão cada vez mais desvalorizados. São muitas políticas externas que mais objetivam dizer o que o professor deve fazer, buscando controlar suas ações, inclusive, dentro da sala de aula. Como contrapartida a todas essas políticas, a concepção do professor como pesquisador de sua prática acaba por reconhecer a escola como um espaço legítimo de produção de saberes (MORAIS, ARAÚJO E ARAÚJO, 2011). Valorizar o docente é reconhecer a sua própria competência para construir e intervir nas ações cotidianas de maneira independente e profissional. Em minha percepção, trata-se de uma perspectiva de valorização daqueles que historicamente foram silenciados.

1.2 O conceito de “prática-teoria-prática”

Garcia (2003) apresenta o conceito de “prática-teoria-prática” afirmando que “de pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo.” (GARCIA, 2003, p. 11). A autora defende uma teoria que ajude a transformar o mundo e não simplesmente a interpretá-lo. Esse compromisso com a transformação está imbricado nas postulações da autora, que em cada linha de seus escritos apresenta uma crença em uma prática transformadora, comprometida com os alunos das classes populares.

Para Freire (2009), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (2009, p. 38). Os autores, portanto, defendem uma postura reflexiva por parte do professor, no sentido de que este se reconheça como pesquisador de sua prática. O professor reflexivo pensa sua prática e busca *reinventá-la* constantemente.

Quando Garcia (2003) traz o conceito de “prática-teoria-prática”, defende que se crie um movimento em que “partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática” (GARCIA, 2003, p. 12). As postulações da autora são contrárias às concepções tradicionais de pesquisa, uma vez que defende uma teoria que não vai interpretar as práticas, mas que poderá ser potencializadora de sua transformação.

Quando me propus a olhar para o meu cotidiano em uma espécie de estranhamento, comecei a criar um movimento de problematização do que outrora eu via como comum. Esse exercício foi doloroso, pois tratava-se de um movimento interno de transformação do meu próprio eu. Aos poucos, fui me compreendendo como professor pesquisador do cotidiano, que olhando para o dia a dia da escola, não apenas procurava mais reafirmar respostas que eu já tinha prontas, mas que procurava fazer perguntas para aquilo que eu ainda não sabia.

1.3 Apresentação da pesquisa

Fiz essas colocações na tentativa de expor minhas intenções com este modelo de escrita e de pesquisa que se relaciona a situações do cotidiano escolar. Como um posicionamento político, assumo o trabalho com narrativas na tentativa de romper com a tradicional escrita hegemônica da academia, em que o pesquisador assume uma certa impessoalidade em seus textos, não imprimindo suas marcas na escrita. Para falar de narrativas, não poderia deixar de citar Benjamin (1987). O autor apresenta dois grupos que podem ser considerados como narradores, que é o *camponês sedentário* e o *marinheiro comerciante*. O marinheiro, que com toda a sua bagagem cultural, adquirida ao percorrer diversos lugares, tem muito o que contar. Benjamin (1987) defende que o camponês sedentário também possui um rico conhecimento sobre a sua cultura, pois imerso naquele lugar, pode ter extraído minúcias que outros de repente não conseguiram perceber.

Tais postulações de Benjamin (1987) remontam a uma ruptura com os modelos de pensamento tradicionais e hegemônicos que demarcam posições e dizem quem é que pode contar algo, ou seja, quem tem legitimidade para falar. Ao me apresentar como um professor da educação básica, atuante em uma escola pública municipal de Duque de Caxias/RJ, situo-me na alegoria de Benjamin (1987) como o camponês sedentário. Sendo assim, no imaginário dominante, eu poderia ser visto como alguém deslegitimado para narrar, mas que, em uma

perspectiva de contestação do que é hegemonicamente estabelecido, tem muito para contar e pode, inclusive, pensar, criticar e *reinventar* o seu próprio cotidiano.

Kramer (2002) fez uma crítica à escrita dos intelectuais e cientistas. A autora afirmou que o acadêmico, na maioria das vezes, escreve para os seus pares. Segundo Kramer (2002), essa escrita empobrecida nos afasta do público leigo, que é o público comum. Os escritos dos intelectuais, na maior parte das vezes, não são capazes de comunicar, ou seja, de estabelecer uma comunicação compreensível com o público que está fora da academia. Nesse movimento de repensar minhas concepções sobre o que era uma escrita acadêmica, acabei por ir compreendendo que havia uma necessidade de se pensar a efetiva comunicação. Eu precisava abandonar um modelo de escrita prolixa que muitas vezes se constituía por vaidade. Quanto a isso, Kramer (2002) fez o seguinte questionamento: “Será que não estamos nos acostumando aos nossos pequenos luxos, prova de nosso prestígio e avanço intelectual; será que não falamos apenas para nós mesmos?” (2002, p. 155). Este questionamento me fez refletir sobre minha escrita. Acabei por me inclinar a construir uma escrita que pudesse comunicar, sendo clara e acessível. Fui entendendo que minha escrita precisava se tornar compreensível em um posicionamento de democratização do conhecimento.

Para Kramer (2002), há a necessidade de se ouvir as vozes da escola. Assim como Garcia (2001) discutiu sobre o distanciamento dos conhecimentos da academia em relação à escola básica, Kramer (2002) também refletiu sobre a imposição dos conhecimentos científicos aos docentes. A autora falou sobre os cursos de formação continuada e demais encontros que visam dar um suporte ou instrumentalizar professores para o exercício de suas tarefas. Kramer (2002) enfatizou que nesses encontros os “profissionais das universidades e das secretarias falam mais do que querem ouvir. Talvez o façam porque ouvindo se dariam conta de como não dispõem da maioria das respostas que deles se espera.” (KRAMER, 2002, p. 189). Situações como essa são muito comuns. Eu já passei por várias. Em muitos casos, as vozes dos professores, que estão no chão da escola, não são ouvidas.

De acordo com Kramer (2002), o conhecimento teórico deve dialogar com as práticas escolares e não ser imposto. Segundo a autora, se isso acontecer, as teorias não poderão contribuir com o redimensionamento da prática pedagógica. Esse trabalho de dissertação que se apresenta tem como objetivo trazer a voz de um educador da educação básica que decidiu construir sua pesquisa, passando a olhar com maior sensibilidade o seu próprio cotidiano e as relações que se desencadearam lá. Os saberes produzidos no cotidiano podem muito ajudar na compreensão das complexidades que a educação apresenta. Ao trazer narrativas, busquei relatar situações que eu vivi e que me “atravessaram” de alguma forma.

Ao iniciar as discussões das narrativas que apresento neste trabalho, encontrei-me em um profundo processo de reflexão de minha própria atuação profissional. Coloco-me como um pesquisador que, inserido no cotidiano, pretende pensar esse mesmo cotidiano, inclusive, revendo meus próprios posicionamentos. Azevedo (2003), ao falar sobre sua pesquisa, afirmou: “(...) me desfiz e me refiz, pensei e repensei, num incessante movimento de reflexão e de hibridização” (AZEVEDO, 2003, p. 138). Esse movimento no qual o autor se colocou é o que tem ocorrido comigo durante esta pesquisa, e por que não dizer, a partir do meu ingresso no mestrado. Sempre convivi com contradições que nem eu mesmo percebia. Os encontros de orientação coletiva e as reuniões do grupo de pesquisa foram me ajudando na tarefa de olhar para mim mesmo, refletindo sobre minhas ações. Ao narrar as situações vividas por mim no cotidiano de uma escola pública municipal da cidade de Duque de Caxias /RJ, pretendo muito mais do que relatar situações e tentar problematizá-las, mas procurar construir um movimento de autorreflexão de minhas próprias ações, revendo convicções e construindo um posicionamento de autocrítica.

Por esse motivo decidi falar sobre minhas próprias vivências no cotidiano escolar, na tentativa de problematizar aquilo que sempre existiu e aconteceu, mas que eu considerava banal. Confesso que eu, como aluno e professor, muitas vezes me habituei a banalizar as situações corriqueiras do cotidiano da escola, julgando conhecê-lo muito bem. Situações como uma simples ordem de silêncio dada por um professor, a disposição das carteiras enfileiradas, a concepção de que a figura do professor é a central no processo pedagógico e que, portanto, deveria ser a principal voz nas relações pedagógicas entre professores e alunos, entre outras. Perceber as minúcias das mais “comuns” situações do cotidiano e tentar entender o que está por trás delas é o que pretende esta pesquisa.

As situações apresentadas neste trabalho ocorreram no ano de 2016, em que eu atuei como professor dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros (EMEPB), pertencente à rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ. Neste ano, eu era recém-concursado no município, ou seja, fazia pouco tempo que eu integrava o quadro de funcionários da EMEPB.

Este trabalho de pesquisa se iniciou com a adoção de um “caderno de registros”, em que eu narrei situações vividas por mim no cotidiano da escola. Fui escrevendo as narrativas na medida em que alguma situação relacionada ao meu universo profissional e acadêmico me chamava a atenção. Foram muitas as situações, desde as vividas no interior da sala de aula até as assembleias promovidas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação/Núcleo:

Duque de Caxias (SEPE-Caxias). Na medida em que situações me chamavam a atenção ou até mesmo me *atravessavam*, eu as descrevia em meu “caderno de registros”.

Das situações descritas no caderno, duas que mais me instigaram à reflexão foram selecionadas. Eu as escolhi por terem me inquietado mais a iniciar um movimento de busca de compreensão do que elas me convidavam a pensar. Trata-se de duas cenas bastante emblemáticas para mim, pois perpassam a discussão sobre as relações de poder na escola, tema que sempre me instigou. Ao viver essas situações como professor, iniciei um movimento de reflexão na tentativa de buscar respostas para os questionamentos que elas suscitaram em mim: De que formas a escola objetiva controlar os sujeitos? Essas tentativas de controle sempre “dão certo”? Não existe subversão diante de uma estratégia de controle? A escola trabalha na perspectiva de homogeneização?

Essas questões foram sendo amadurecidas e eu pude contar com o diálogo com os autores que se apresentam nesta pesquisa. Os referenciais teóricos utilizados nesta dissertação foram fundamentais para a compreensão de algumas discussões emergidas a partir das cenas. As discussões construídas são apenas algumas das muitas outras que poderiam ter surgido. As cenas são ricas e possibilitam diversos questionamentos e análises. Decidi discuti-las tomando como centralidade as relações de poder, o diálogo na escola e a importância da construção do princípio de alteridade no espaço escolar. Durante as discussões das cenas, foi construído um breve diálogo com algumas obras de literatura e de cinema. Essas obras mostram o cotidiano de outras escolas que se assemelham às situações vividas e narradas por mim. Esse movimento se constituiu na tentativa de mostrar que as questões que foram colocadas em análise não se restringem ao *lócus* dessa pesquisa, mas são comuns, presentes no cotidiano de muitas escolas. A pergunta central que faço neste trabalho é: diante de situações de normatização no espaço escolar, que rupturas criam estudantes e professores no cotidiano? Pretendo analisar cada cena tentando identificar os conceitos que cada uma me convida a discutir, na tentativa de problematizar algumas questões que elas apresentam.

Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir e problematizar situações do cotidiano escolar vividas por mim em que me situo como *professor-pesquisador* desse cotidiano. Trata-se de um posicionamento de pesquisa que pretende potencializar as vozes da escola. Neste caso, coloco-me como uma “voz” de um *professor-pesquisador* que, inserido na prática, acaba por contestá-la e inicia um movimento de tentativa de problematização de situações que outrora via como comuns. Compreendo-me como *uma* voz da escola básica que, em um movimento de escrita contra hegemônico se apresenta neste trabalho na tentativa de narrar situações vividas, objetivando ressignificar a minha própria atuação profissional.

Apresento a seguir os caminhos desta pesquisa, mais precisamente os procedimentos metodológicos:

- Redação das narrativas no “caderno de registros”, em que relato situações do cotidiano que de alguma forma me *atravessaram*.
- Revisão bibliográfica de autores que estudam o cotidiano escolar e discussão constante das narrativas do caderno com pares acadêmicos e colegas (professores e demais funcionários) da comunidade escolar.
- Escolha e descrição de duas cenas do “caderno de registro” para serem analisadas, discutidas e problematizadas.
- Ao olhar para cada cena, construção de um levantamento dos conceitos e de assuntos que cada uma me convidava a pensar.
- Revisão e pesquisa de referências teóricas que dialogarão com cada cena.
- Considerações sobre as discussões construídas a partir de cada cena, na tentativa de compreender o que cada narrativa foi capaz de produzir em mim, em um movimento de ressignificação do meu ser pessoal/profissional.

Obs.: O movimento de escrita do trabalho dissertativo se deu durante todos os procedimentos descritos anteriormente.

Como a escola em que as situações ocorreram pertencem à rede municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ, no capítulo a seguir, pretendo construir uma breve introdução sobre esta cidade. Acredito que será importante para a compreensão do contexto em que se deu a pesquisa, podendo, inclusive, ajudar nas reflexões sobre as cenas que aqui serão apresentadas.

1.4 Breve introdução sobre a Cidade de Duque de Caxias

Duque de Caxias é um município brasileiro integrante da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Está situado na Baixada Fluminense. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada da cidade em 2016 era de 886.917 habitantes. No último censo (IBGE, 2010), a população de Duque de Caxias tinha cerca de 855.048 habitantes. Houve um significativo aumento da população em seis anos. O município de Duque de Caxias é bastante extenso. De acordo com o IBGE (Censo 2010), a cidade possui

uma área de 467,620 Km². Ela é dividida em quatro distritos: 1º- Duque de Caxias, 2º- Campos Elíseos, 3º- Imbariê, 4º- Xerém.

A cidade recebeu esse nome em homenagem ao patrono do exército brasileiro, Luís Alves de Lima e Silva, também conhecido como o “Duque de Caxias”, nascido na região em 1803. Apesar da expressiva posição de Duque de Caxias no Produto Interno Bruto (PIB) do Rio de Janeiro, ou até mesmo no ranking do Brasil, a cidade ainda apresenta uma enorme desigualdade social e pobreza.

Não há como falar da história de Duque de Caxias sem abordar os municípios que lhes são vizinhos. Até a década de 1940, Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis, juntos com Nova Iguaçu, formavam um só município. Segundo informações da Câmara Municipal da cidade (CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2017), em 1940, a área que hoje compreende o município já possuía cerca de 100.000 habitantes. Em 31 de dezembro de 1943, através do Decreto Lei nº 1.055, foi criado o Município de Duque de Caxias. Mesmo tendo sido emancipada, o primeiro prefeito da cidade só foi eleito por voto popular em 1947, quando a Câmara Municipal foi instalada.

Segundo Fernandes (2014), Duque de Caxias, desde a sua emancipação, veio apresentando um crescimento populacional expressivo. A instalação da Fábrica Nacional de Motores no bairro Xerém, na década de 1940, e a construção de rodovias como a Avenida Brasil, Dutra e Washington Luís, entre 1957 e 1961, tornou o acesso ao município ainda mais fácil, o que atraiu mais empresas e investimentos para a região. Caxias deixou de ser considerada uma cidade dormitório para se tornar uma cidade que gera empregos, inclusive inserindo parte de sua população no mercado de trabalho.

Revisitando a história da cidade, não se pode negar o clientelismo, o assistencialismo e a violência como meios de se resolver problemas locais. Fernandes (2014) citou duas figuras de enorme influência na história das relações políticas em Duque de Caxias, entre elas pode-se destacar Tenório Cavalcante e José Camilo Zito. Tenório Cavalcante foi um migrante nordestino que veio para o Rio de Janeiro em 1926. Segundo Fernandes (2014), Tenório Cavalcante era advogado e se destacou no campo político nas décadas de 40, 50 e 60. Ele assumia um discurso bastante populista em favor dos mais humildes contra a elite dominante. Tenório era considerado como o homem que usava uma capa preta para esconder uma metralhadora. Ele representava um poder paralelo ao governo. Com toda a sua popularidade, teve mandatos políticos, sendo reeleito deputado federal com a maior votação no Estado do Rio de Janeiro, pela União Democrática Nacional, em 1954 e 1958.

José Camilo dos Santos Filho, mais conhecido como Zito, também foi uma figura bastante carismática na Baixada Fluminense. Fernandes (2014) apresenta um breve paralelo da história de Zito, que, como nordestino, conseguiu se estabelecer no Rio de Janeiro, teve fama de justiceiro e de matador e construiu uma grande influência na Baixada Fluminense. Zito foi prefeito de Duque de Caxias quatro vezes.

Fernandes (2014) apresenta as figuras de Tenório Cavalcante e de Zito para representar as relações de poder que se constituíram na Baixada Fluminense, fortemente marcadas pelo clientelismo, pela violência e por um certo monopólio político. É interessante ressaltar que hoje, mesmo Duque de Caxias contando com a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), entre muitas outras empresas, além de possuir um comércio e prestação de serviços bastante fortes, a pobreza e a desigualdade ainda são extremas. Segundo dados do IBGE (Censo 2010), 53,5% da população caxiense residente em domicílios particulares possuíam saneamento inadequado e rendimento nominal domiciliar per capita de até ½ salário mínimo.

1.5 A rede municipal de ensino de Duque de Caxias

O Sistema municipal de ensino de Duque de Caxias foi instituído pelo decreto municipal 4238/2003, sendo constituído pelas instituições de educação infantil e de ensino fundamental mantidas pelo governo municipal, pelas instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e/ou conveniadas e pela Secretaria Municipal de Educação, que se tornou responsável pelo planejamento, administração, coordenação, supervisão e avaliação e pelo Conselho Municipal de Educação, que se trata de um órgão consultivo e deliberativo, oferecendo assessoria no âmbito da educação pública e privada no município.

De acordo com Fernandes (2014), mesmo antes da Constituição Federal de 1988, a prefeitura de Duque de Caxias já “organizava as redes de escolas municipais e baixava normas para seu funcionamento. A única atividade que era realizada pelo estado do Rio de Janeiro era a de supervisionar e avaliar a rede pública municipal e as escolas de educação infantil da rede privada [...]” (2014, p. 85-86).

Segundo dados do Censo Educacional de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a cidade de Duque de Caxias possuía 1178 escolas públicas municipais que atendiam a educação infantil, o primeiro e o segundo segmento do ensino

fundamental e a educação de jovens e adultos. De acordo com o INEP (Censo de 2016), a rede municipal contava com cerca de 3.185 docentes no ensino fundamental e na educação infantil. A rede municipal de ensino contava ainda com 78.994 matrículas no total.

Como professor concursado dessa rede, tendo ingressado no quadro permanente de funcionários efetivos do município no ano de 2016, fui alocado na Escola Municipal Eulina Pinto de Barros, onde as situações narradas neste trabalho ocorreram. A escola fica localizada no bairro Nossa Senhora do Carmo. Muitas áreas do bairro carecem de serviços essenciais como saneamento básico, postos de saúde e mais instituições formais de ensino. A escola precisou se organizar em três turnos (7h às 11h, 11h às 15h e 15h às 19h) por conta da grande demanda por matrículas, visto que haviam poucas escolas públicas no bairro.

Nas redondezas da Escola Municipal Eulina Pinto de Barros existiam alguns prédios do Programa “Minha Casa, minha Vida” (lançado em março de 2009 pelo Governo Federal para permitir o acesso à casa própria para famílias de baixa renda) que abrigaram muitas pessoas pobres. Muitos apartamentos foram construídos no bairro Nossa Senhora do Carmo, mas não foram feitas novas escolas. Por esse motivo, a escola em que eu atuava precisou ajustar seus horários, na tentativa de conseguir atender pelo menos uma parte da demanda.

A Escola Municipal Eulina Pinto de Barros atendia a educação infantil, o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade) e contava com turmas de educação especial. Tinha, no ano de 2016, um total de 36 turmas, doze por turno. A unidade tinha uma quadra esportiva, sala de informática, uma biblioteca que era utilizada como sala de leitura também, um refeitório e um pequeno pátio com televisão e aparelho de DVD, que em alguns momentos era transformado em sala de vídeo. As instalações da unidade estavam em bom estado e se tratava de uma escola tradicional no bairro, possuindo, segundo a vice-diretora da escola, mais de 30 anos de existência.

Trouxe algumas informações sobre o município de Duque de Caxias, sobre a sua rede municipal de ensino e sobre a escola em que as cenas narradas ocorreram na tentativa de traçar um breve panorama geral do contexto em que esta pesquisa se desenvolveu. As narrativas que apresentarei a seguir são corriqueiras e podem acontecer no cotidiano de qualquer instituição educacional, mas julguei relevante levantar alguns dados do contexto em que ocorreram para situar a pesquisa. Cabe ressaltar que os personagens envolvidos em cada narrativa tiveram seus nomes protegidos. Os nomes utilizados em todo o trabalho são fictícios, na tentativa de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos em cada cena.

2 UM, DOIS, TRÊS, SILÊNCIO!

Era mais uma aula... Os alunos falavam muito alto. Não sei ao certo do que tratavam. Poderia ser que estivessem falando sobre as brincadeiras que fazem na rua, sobre a novela infantil que assistiram, sobre muitas outras coisas. Eu, como um professor “comprometido com o ensinar”, precisava falar com eles. Foi aí que contei: “UM, DOIS, TRÊS!” Todos abaixaram a cabeça e como em um piscar de olhos o silêncio pairou sobre aquela sala. Não se ouvia uma voz sequer. Um menino me questionou: “Professor, por que temos que abaixar a cabeça?” Eu lhe respondi: “É apenas uma estratégia para que todos façam silêncio. Nem eu mesmo sei quem criou isso. Quando eu era pequeno, minhas professoras também faziam. Acabei copiando” (Duque de Caxias, junho de 2016).

A situação acima narrada, convida-me a pensar sobre vários aspectos que são vividos no cotidiano da escola, entre eles as estratégias de controle, as punições e as chamadas “regras de convivência” ou, como preferem alguns, “combinados de sala de aula”.

A cena que trago sob forma de narrativa ocorreu em uma escola pública pertencente à rede municipal de ensino de Duque de Caxias em que eu atuava como professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste dia, estava em aula com minha turma do quarto ano e tentava corrigir uma atividade no quadro. Os alunos não me escutavam: conversavam a todo o tempo, me impedindo de seguir com a atividade. Não sabia o que fazer. Não sabia como conseguir a atenção da turma. Naquele momento, meu recurso foi aquele usado tantas vezes com sucesso: gritos e ordem de abaixar a cabeça. Mas desta vez o resultado não foi o de sempre. Não foi a aceitação tácita de todos os alunos. Um deles “ousou” me tirar do lugar com sua pergunta: “Professor, por que temos que abaixar a cabeça?”.

Ao ser questionado por este aluno sobre o porquê de exigir que todos abaixassem a cabeça, inicialmente senti estranhamento. Em momento posterior, retomando a situação vivida, acabei por refletir sobre o que estava fazendo em minha prática, sobre a atitude que eu tomava frente ao comportamento dos estudantes. Refletindo sobre o ocorrido, desafiava-me a ser *pesquisador* de minha prática sem dicotomizar ensino e pesquisa, inspirado em Freire (1996), quando este afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

A afirmação do autor remete a uma concepção de educação que concebe a legitimidade da escola como espaço de produção de pesquisa/conhecimento, e do professor como sujeito que a produz na relação com seu fazer pedagógico. Nós, educadores, imersos no cotidiano, podemos levantar muitas questões e a partir delas estranhar e indagar o que fazemos, como fazemos e para que fazemos.

Ao ser questionado por um aluno, em um posicionamento freireano de que os homens se educam entre si, acabei por refletir sobre a minha própria atuação. Aquela indagação foi capaz de me tirar do lugar comum, suscitando a reflexão. Não foi simples, mas foi um movimento necessário.

Garcia (2001) também defende a ideia de que professores e professoras são pesquisadores e pesquisadoras do cotidiano. A autora critica modelos de pesquisas que se apropriam do cotidiano escolar, mas que ao final não lhe dão retorno do que foi produzido. Para Garcia (2001), “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar” (2001, p. 11). As afirmações da autora remetem à valorização da escola. Afinal, por que não pensar nesse espaço como um local em que as pesquisas podem ser produzidas? Como Freire (1996) afirma, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa” (1996, p. 29). Garcia e Freire nos convidam a nos assumirmos como pesquisadores do nosso fazer cotidiano; a olharmos para o nosso cotidiano de outra forma, estranhando e refletindo sobre acontecimentos mesmo que pareçam banais.

Nesta perspectiva, também Prado, Morais e Araújo (2011) defendem a legitimidade da escola como espaço de produção de saberes. Esta premissa afirma o princípio da potencialização dos sujeitos da escola e a necessidade de se ouvir aqueles historicamente silenciados.

Ainda nesta linha, Cunha e Prado (2007) compreendem que “os professores pesquisam sobre a sua prática e sobre o contexto de seu trabalho e, refletindo sobre suas atividades, sobre o seu ensino e as condições sociais que o produzem, criam saberes denominados ‘teorias práticas do professor’” (2007, p. 274). A partir da experiência e das reflexões que os

professores vão construindo, saberes são produzidos, o que potencializa as ações do cotidiano e os saberes dos educadores nele envolvidos.

Olhar para o cotidiano e compreender política e epistemologicamente que nele existem potencialidades, levantando questões e indagações a partir do próprio contexto escolar é um posicionamento de resistência. Segundo Cunha e Prado (2007), “essa proposta de prática reflexiva é entendida como uma forma de reação ao tecnicismo e à concepção de professores como meros executores de ordens, além de romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na academia.” (2007, p. 274). Trata-se de um posicionamento no qual professores e professoras são vistos como sujeitos capazes de refletir e pesquisar sobre a sua prática. Neste sentido, Freire (2005) postula o respeito à condição dos educadores, mas também dos educandos, como sujeitos que não podem ser diminuídos à condição de objetos, passivos e alienados.

Ao refletirem sobre a própria prática, professores e professoras podem, neste movimento, assumirem a autoria de suas ações. Podem entender a tarefa política que exercem na sala de aula, já que sua ação e autonomia são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica emancipatória.

Retomando a situação narrada por mim no início deste tópico, o questionamento do aluno sobre a minha “ordem” para que todos abaixassem a cabeça provocou em mim um movimento de reflexão sobre o vivido, um movimento que me obrigou a buscar entender porque eu estava agindo daquele modo. E, conseqüentemente, o que poderia fazer diferente. Neste sentido, buscava tornar aquela situação como um ato de investigação.

De acordo com Nóvoa (2013), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (2013, p. 17). O autor reflete sobre a maneira que os professores ensinam. Afirma que a ação docente está atrelada ao que constitui a identidade do professor. Ao ser confrontado pelo aluno, minha primeira reação interior foi de repúdio, como se concebesse a pergunta dele como uma afronta a minha autoridade como professor.

Num segundo momento, busquei tentar compreender o que estaria ocorrendo. Neste movimento, obras de Paulo Freire como *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *A importância do ato de ler* e *Educação como prática de liberdade*, ajudaram-me a refletir a respeito do diálogo, problematizado-o como um ato necessário na aula, tentando entender o que estava por trás daquela minha atitude. É por isso que compartilho do pensamento de Nóvoa (2013), quando ele afirma que não há como dissociar o eu pessoal do eu profissional. Ambos caminham juntos. A formação que tive na vida, atrelada à formação acadêmica, acabaram por constituir a minha identidade profissional. Nóvoa (2013) reitera que “o processo

identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade” (2013, p. 17). Trago esta afirmação do autor como forma de reafirmar a defesa do professor como pesquisador da sua prática, conforme postula Freire (1996), Garcia (2001), Morais e Araujo (2011), entre outros. Compreender o professor como um profissional reflexivo e, portanto, pensador de sua própria prática, passa pelo respeito à autonomia e a sua subjetividade profissional. Trata-se de uma forma de potencialização do próprio saber docente, do nosso cotidiano profissional, reconhecendo-nos como construtores de conhecimento, como sujeitos ativos do processo pedagógico, como pensadores de nossas próprias práticas.

Ao ser questionado pelo aluno sobre o porquê de estar solicitando a todos que abajassem a cabeça, um diálogo aberto poderia ter sido estabelecido. Por que não ocorreu? Afinal, o que é diálogo? Como o entende Paulo Freire? O movimento vivido nesta dissertação me levou a buscar estudos neste conceito. Deste modo, trago agora parte daquilo que se constitui como um estudo importante para a compreensão do que eu vivi em sala e das formas de compreender outras possibilidades de ter vivido o encontro com aqueles estudantes.

2.1 O conceito de diálogo em Paulo Freire

A palavra diálogo é composta pelos radicais gregos *dia* (dois ou através de) e *logos* (palavra ou ideia). Segundo Querette (2007), ela carrega em sua etimologia “a noção de comunicação ou de transmissão de um saber ou ideia” (2007, p. 09). Tudo isso é pouco para pensarmos os sentidos do diálogo. Há que buscar quem não apenas conceitua, mas quem defende o diálogo como uma prática de vida, como uma ética diária: Paulo Freire.

Na obra *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2009), o autor reafirma a necessidade de, no processo pedagógico, o educador levar em consideração o que os educandos já trazem consigo. Freire deixa explícita sua defesa por uma prática pedagógica com os oprimidos que, apoiada no diálogo aberto entre educador e educandos, pode promover emancipação.

Freire (2005) defende um diálogo não autoritário e não imbuído de prepotência, capaz de levar educador e educandos a falarem entre si, dotados de uma certa empatia. Segundo o autor, o diálogo aberto e franco é fundamental para os oprimidos buscarem a libertação. O diálogo é prática de liberdade.

Freire (2005) defende ainda o diálogo crítico e autêntico como possibilitador de uma ação reflexiva objetivando a libertação. De acordo com Querette (2007), “ele postula o diálogo como uma condição para a saída da ignorância política” (2007, p. 26). Para Freire (2005), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2005, p. 91). Com essa afirmação, posso concluir que há uma possibilidade de diálogo entre duas pessoas mediatizadas pelo mundo que pode gerar a humanização. Percebe-se que Freire (2005) apresenta o diálogo como condição de libertação para aqueles que estão oprimidos.

Se na perspectiva freireana o diálogo deve ser uma condição para a libertação dos oprimidos, o que pensar em relação a cena narrada? Ao solicitar que os alunos abaixassem a cabeça, de forma altamente imperativa, será que eu estaria propiciando um diálogo aberto com os educandos? Posso afirmar que não. Neste sentido, estaria indo na contramão das proposições freireanas sobre diálogo.

Na perspectiva dialógica de Freire (2005), para que o diálogo aconteça, torna-se necessária uma aproximação de intenções entre os sujeitos. É por isso que o diálogo não pode acontecer em uma estrutura de dominação.

O diálogo em Freire (2005) é uma relação entre as pessoas, para que juntas possam transformar o mundo. Não se trata de domínio ou de conquista de um ser em relação ao outro. É neste sentido que Freire (2005) associa sua compreensão de diálogo.

O diálogo segundo o autor está longe de ser uma exposição de ideias. É por este motivo que ele condena a prática de “educação bancária”. Freire (2005) não se refere ao diálogo como discussões, reflexões e polêmicas que não visem a pronúncia e transformação do mundo. Segundo Querette (2007), “o diálogo, para Freire, está intimamente relacionado com o processo de aprendizagem entre sujeitos: educador e educando.” (2007, p. 30). Trata-se de uma busca por superação da ordem dominante, de uma busca por humanização e não mera coisificação dos homens.

Em *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) defende um modelo educacional que favoreça a criticidade de alunos e docentes. Ao falar sobre os círculos de cultura, em seu método pedagógico proposto, o autor apresenta o diálogo como elemento fundamental para uma prática que se pretenda emancipatória.

Nesta obra, o conceito de diálogo expresso por Freire (1967) representa o fundamento de sua práxis. O autor defende que os sujeitos assumam uma postura crítica e reflexiva diante das palavras e do mundo. Freire refere-se a processos de aceitação mútua dos sujeitos que

dialogam. A aceitação do “outro” parte do pressuposto de que o outro está ali e deve ser reconhecido como sujeito.

O autor segue apresentando importantes ideias como a de “consciência ingênua” e a de “consciência crítica”. Ao discuti-las, ele se refere à capacidade de o homem comum “captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (FREIRE, 1967, p. 86). Na minha concepção, tais conceitos referem-se à formação de consciência crítica tão necessária. Para Freire (1967), a *consciência crítica* tem relação com a possibilidade de cada um se identificar como sujeito e atuar no meio social. A *consciência ingênua*, ao contrário, é a alienação, o que favorece a dominação.

Para Freire (1967), diálogo e amorosidade estão profundamente ligados:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (FREIRE, 1967, p. 107).

Para o autor, o diálogo é uma ação que se faz com o outro, em uma perspectiva horizontal. O que se apresenta “sobre” o outro, Freire (1967) denomina como *antidiálogo*, que não gera comunicação, mas apenas faz comunicados.

Em *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) faz uma análise sobre as características da sociedade brasileira, que pautada em um modelo colonial, perpetuou desigualdades, tornando notório o caráter explorador de uns para com os outros. Neste sentido, o autor traz nessa obra uma proposta educacional que visa romper com atitudes e pensamentos mecânicos, limitadores da expressão livre.

As postulações de Paulo Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática de Liberdade*, na minha perspectiva, muito se assemelham. É interessante observar como o pensamento e muitos conceitos trabalhados e defendidos pelo autor perpassam suas diferentes obras. Quando Freire (1996) defende o diálogo, aponta também a necessidade da amorosidade na inter-relação entre os homens.

Para Certeau (2014), o cotidiano é contraditório, cheio de tensões. Certeau e Freire me ajudam a compreender aquilo que vivi e vivo na escola. Embora com certas perspectivas distintas, percebo que há aspectos da visão de mundo e sujeito nos dois autores que se relacionam. Vejo que o “homem comum”, “ordinário” em Certeau (2014) pode ser

compreendido como o homem “oprimido” e que, ao construir certa criticidade, busca sua libertação e reconhecimento da condição de sujeito. Nesta perspectiva, ambos me ajudam na compreensão da situação vivida por mim e por meus alunos.

Ao ser questionado por um aluno, quando disse para a turma que abaixasse a cabeça, minha posição foi posta em questão. Seria uma ação “tática”, como a arte do “fraco” em meio às sombras, como a define Certeau (2014)?

Em que medida também as considerações freireanas sobre diálogo me possibilitam pensar criticamente sobre a cena? Como abrir mão do autoritarismo que me habitava/habita para refletir sobre o questionamento do aluno? Como criar realmente uma abertura ao diálogo?

Refletindo sobre a cena, mesmo acatando o questionamento do aluno, dei-lhe uma resposta, mas não dialoguei com ele. Um diálogo mais aberto, respeitando a condição de sujeito do educando poderia ter sido estabelecido. Por que não foi? Por que não fui capaz, naquele momento, de enfrentar com mais coragem o debate sobre as razões de certas normas escolares, tornadas naturalizadas?

Se o diálogo na literatura freireana baseia-se na relação horizontal entre os sujeitos, objetivando a libertação dos oprimidos, pergunto-me: se o diálogo fosse estabelecido naquele contexto de aula, poderia libertar estudantes ou também a mim, professor?

Para Freire (2005), ninguém liberta ninguém, mas os homens se libertam mutuamente. Assim, o processo de conscientização das práticas de opressão e silenciamento não é apenas para os alunos, mas também para nós, docentes. Como poderia promover uma prática emancipatória na sala de aula sem que eu veja o quanto eu sou produto desse processo histórico? Por outro lado, entender o diálogo como forma de transformação dos homens implica saber que, ao não abaixar a cabeça, os estudantes precisam encontrar um professor que mantenha com eles uma relação que busque superar os gritos “um, dois, três, silêncio!”.

Freire (2005) afirmou: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (2005, p. 93). As reflexões de Freire (2005) me fizeram refletir sobre o diálogo que não se faz com a finalidade de apenas conversar com os outros, mas de promover a emancipação através de uma conscientização crítica sobre o mundo. Ao estabelecer regras em sala de aula sem polemizar e problematizá-las, deixando a lógica do controle exclusivamente nortear tal ação, acabo negando o diálogo franco e a possibilidade de propor caminhos para que os educandos pensem e deixem suas marcas.

Mesmo habitando em mim uma visão autoritária de educação, em que o professor não poderia ser questionado, indagado, as postulações freireanas fizeram-me pensar sobre a

cena, entendendo que, para se formar sujeitos pensantes e conscientes, o diálogo precisa ser horizontal. Neste sentido, parei para refletir sobre minhas ações, pensando nas incoerências e potencialidades que ela poderia ter. Se estaria atuando como um educador progressista ou simplesmente cometendo equívocos em minha prática. Não posso afirmar que minha atitude de pensar e pesquisar sobre a cena vivida foi totalmente progressista. Não pretendo me colocar nessa posição. Mas posso afirmar que o estudo de obras freireanas e a compreensão da sua concepção de diálogo que atravessa sua vida e obra me fizeram repensar minha prática, entendendo o ato pedagógico como um movimento capaz de promover emancipação de todos, educadores e educandos.

2.2 O “Um, dois, três, silêncio!”: o que está por trás dessa atitude?

Ao retomar a cena vivida por mim e narrada no início deste capítulo, recordei-me do filme brasileiro “Uma professora muito maluquinha”, dirigido por César Rodrigues e André Alves Pinto, com roteiro de Ziraldo, baseado em seu livro homônimo. A história gira em torno de uma educadora que, recém-chegada a uma escola, cria estratégias e formas de trabalho com os alunos que rompem com um modelo conservador de ensino. O trabalho com gibis, a autonomia das crianças, a escuta que a professora tinha em relação aos estudantes, entre outros aspectos da ação daquela educadora, causava estranhamento por parte das outras professoras da escola. Este filme, mesmo levando em conta certa idealização da escola e da docência, ajuda-nos a pensar sobre as possibilidades de trabalhos mais significativos para os alunos.

A “professora muito maluquinha” nos permite pensar na importância da docente que vive o movimento de reflexão sobre seu fazer e reafirma a posição de que o professor se forma no cotidiano, quando olha para a sua realidade na tentativa de problematizar as situações que acontecem no dia a dia da escola. Esta percepção também remonta ao conceito de professor pesquisador defendido por Freire (1996) e por Garcia (2001). O professor pesquisa o seu cotidiano, estranhando-o e produzindo novos sentidos para o que se vive e experiencia ali.

Como uma prática comum que eu exercia todos os anos com as minhas turmas, nunca tinha sido questionado por um aluno sobre o porquê de lhes exigir que abaixassem a cabeça sob o comando do “um, dois, três!”. Observando as práticas de muitos colegas professores,

percebi que era uma ação bastante comum na escola. Por isso mesmo respondi para o aluno que se tratava de algo que minhas professoras faziam quando eu era criança e que por isso acabei reproduzindo.

Hoje, olhando com mais cuidado para essa situação e refletindo sobre essa prática que já repito há bastante tempo com minhas turmas, pergunto-me que preceitos ela acaba refletindo.

Freire (2005) ao postular uma educação comprometida com a emancipação dos oprimidos através da construção de uma consciência crítica com os mesmos, defende uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2005, p. 34). Como eu poderia estar contribuindo para uma educação que propiciasse a consciência transformadora dos sujeitos, exigindo-lhes que abaixassem a cabeça, “adestrados” sob o meu comando?

Neste trabalho de pesquisa, procuro construir um movimento de autorreflexão, não temendo expor minhas contradições e dificuldades, mas expondo-as, tentar construir uma reflexão crítica, repensando minha atuação docente.

Nunca havia pensado sobre o que a ação de “abaixar a cabeça” poderia representar para os alunos. Qual seria o ponto de vista deles? O que pensavam sobre isso? Ao ser questionado por um aluno sobre o motivo de ter que abaixar a cabeça, encontrei-me num processo de reflexão.

É sobre essa reprodução mecânica e alienada que as reflexões de Freire (2005) ajudam a refletir. O autor, ao defender uma prática não bancária e emancipatória, postula a “descoberta dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização”. (FREIRE, 2005, p. 35). Ao reconhecer a sua própria condição de oprimidos, identificando os opressores, os sujeitos acabam por começar a compreender a situação de desumanização em que se encontram. Como poderia contribuir para essa conscientização adotando práticas de controle que mais alienam do que promovem a reflexão crítica? Estaria eu me identificando com o papel de opressor? Como não exercer essa posição?

Ao tecer essas perguntas, faço questionamentos para os quais ainda não possuo respostas precisas, mas que estão me ajudando a repensar minha postura como docente, a repensar minhas concepções. Skliar (2003), ao apresentar a sua obra, afirma:

Voltar a olhar bem, isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade. (SKLIAR, 2003, p. 20).

As reflexões do autor convidam a sair do lugar que estive/estou e buscar o olhar do “outro”, dos alunos e alunas. Neste outro olhar/compreensão de mundo e de escola, posso encontrar questionamentos que eu jamais havia feito durante todos esses anos na escola: por que abaixar a cabeça? Que estratégia de controle é essa? A que lógica ela serve?

Neste convite para buscar o olhar do “outro”, na subseção a seguir faço uma breve discussão sobre as minúcias do cotidiano em que a cena narrada aconteceu, refletindo sobre os sujeitos que recriam esse cotidiano, com *práticas de praticantes*.

2.3 Em meio às sombras existem saídas, pode haver rupturas

Não foram raros os momentos em que ao estabelecer uma punição diante dos acordos firmados, os alunos apresentaram formas de resistência e maneiras de burlar a ordem. Eu também sempre convivi com astúcias e de muitas participei durante o tempo como estudante da educação básica, e até hoje “táticas” de contestação são empreendidas nas minúcias do cotidiano. São formas de contestação, atitudes dos “fracos” que se revelam em meio às sombras, burlando as normas e ordenanças estabelecidas pelos mais “fortes”. Muitas vezes, o “sujeito ordinário” não confronta diretamente, mas vai tirando proveito das brechas do poder para deixar a sua marca, ainda que às escuras.

Diante de todas as regras, os alunos também criavam suas “táticas”. Para Certeau (2014), as “maneiras de fazer” são “as mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (2014, p. 41). Essas “maneiras de fazer” são táticas construídas pelo sujeito ordinário, que pretende alterar as propostas de funcionamento de determinada estrutura.

Recordo-me de que quando solicitava silêncio, muitos alunos continuavam conversando com olhares. Muitas vezes se comunicavam com os demais colegas com gestos e com expressões realizadas com a boca. Diante de uma imposição, que se fosse desobedecida

resultaria em punição, as crianças criaram saídas como forma de subversão. Não deixavam de se comunicar, mas não falavam em voz alta.

Certeau (2014) ajuda nessa compreensão das astúcias do homem comum, que também está no cotidiano das escolas. O “homem ordinário” e comum é aquele que, mesmo diante de uma relação de forças em que ocupa a posição do mais fraco, é capaz de criar mecanismos de subversão. Para o autor, onde parece que não há mais saída, pode haver “táticas”, “astúcias” do “homem ordinário”.

Não eram raros os momentos em que um aluno “desrespeitava” uma das regras da sala e acabava ficando sem brincar no recreio. Quando solicitadas para que lanchassem e voltassem para a sala, várias crianças demoravam a comer, pois assim ficariam mais tempo no recreio, e, mesmo não podendo brincar, ficavam olhando e até interagindo com seus colegas, ainda que sentadas. Desta forma, demorariam a voltar para o tédio da sala de aula. São “táticas”. No lugar em que parece que há uma relação de força vertical muito bem estabelecida, há estratégias de ruptura, ou seja, astúcias capazes de reinventar o cotidiano.

O pensamento de Certeau (2014) ajuda a olhar as contradições, percebendo as brechas. Os alunos criavam astúcias de subversão da ordem diariamente. Essas astúcias nem sempre eram percebidas por mim no momento, mas com o estudo de Certeau (2014), passei a olhar para essas minúcias do cotidiano que até então não tinha me atentado.

Nos acordos estabelecidos em sala, uma certa visão ideal de aluno e de mundo estava implícita. Um estereótipo de “bom aluno” estava sendo imposto aos educandos. O “bom aluno” seria aquele que não burlasse as regras, que cumprisse todas as normas e que se comportasse segundo o padrão estabelecido pela escola. Nesse sentido, o que prevalece é uma estratégia de controle a partir de uma ótica dominante, que deseja padronizar as relações na escola.

Freire (1996), quando discute a inserção do sujeito no mundo, para além de uma mera adaptação, afirma que seu posicionamento é “de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (1996, p. 54). Ser sujeito da história significa atuar nela, imprimindo suas marcas. Uma educação que objetiva a homogeneização não reconhece os educandos como sujeitos. Nessa perspectiva, a educação acaba por negar suas vozes e produz um discurso alienador, mais comprometido com a lógica de manipulação do que com a emancipação desses estudantes.

Freire (1996) apresenta uma importante ponderação sobre o inacabamento do ser, que se reconhecendo como tal precisa do “outro” para se constituir.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 53).

A afirmação de Freire (1996) remete-me à importância do relacionamento coletivo como propiciador de aprendizagens e de construção da subjetividade.

A prática muitas vezes revela ações que contradizem nossos discursos. Sempre postulei uma educação emancipatória e progressista, mas ao pensar em muitas ações que realizo no cotidiano, acabo por perceber que nem sempre minhas práticas se assemelham aos meus discursos. A luta por coerência entre o que se diz e o que se faz torna-se necessária até para a promoção do testemunho de sujeito histórico-crítico que pretendo construir juntamente com os educandos. Se eles olharem para mim e não perceberem a utopia de uma educação transformadora, capaz de mover os sujeitos para uma consciência crítica de mundo, meus discursos tornam-se vazios. Se tais discursos forem vazios, mais serão as minhas ações.

Para Freire (2015), “não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção.” (2015, p. 77). O autor refletiu sobre um episódio em que cinco adolescentes brasileiros atearam fogo em um índio pataxó enquanto ele dormia em um ponto de ônibus. Freire (2015) expôs sua perplexidade diante do ocorrido e afirmou: “Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar” (2015, p. 76). Ao falar sobre testemunho, o autor me fez pensar nas relações e nos valores que se constroem socialmente. Para o autor, “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.” (FREIRE, 2015, p. 77). Neste mesmo sentido, não é excluindo na sala de aula que estarei contribuindo para uma perspectiva de educação mais democrática e que respeite o princípio de alteridade. Refletir sobre as ações e as concepções políticas que estão por trás das regras estabelecidas em sala e sobre a forma como essas serão conduzidas durante o processo pedagógico é um posicionamento ético e que poderá se tornar comprometido com a tentativa de encurtar a distância entre os discursos e as ações.

Freire (2005) faz a seguinte afirmação: “o seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores” (2005, p. 35). É por esse motivo que o autor defende uma educação dialógica com os oprimidos, pois “ninguém liberta ninguém sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58). Esse “opressor” que me habita, e que habita

tantos de nós, só pode ser vencido, ou seja, só se pode alcançar a libertação, através da construção de uma consciência crítica por parte dos oprimidos a respeito da situação de dominação em que se encontram.

Quando se abriga o opressor, nada mais se deseja do que ter o mesmo “poder” que o patrão, que o diretor, que o professor. Mesmo que se produza um discurso democrático em defesa da igualdade entre os homens, quando se assume a posição almejada, muitos acabam por exercer as mesmas práticas ou até piores, oprimindo ainda mais. É por isso que Freire (2005) defende a “superação da condição opressor-oprimidos”, que só pode acontecer com a “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (FREIRE, 2005, p. 42).

A partir das leituras realizadas, comecei a indagar minhas ações como docente. A própria imersão nesta pesquisa ajudou-me nesse movimento, de repensar minhas posturas, tentando compreender o que estava por trás de muitas ações que se desvelavam nas minúcias do cotidiano escolar, como por exemplo solicitar que os alunos abaixassem a cabeça. Ao compreender uma perspectiva de diálogo em Freire (2005) que promova emancipação e elucidação nos oprimidos em relação à ordem opressora em que estão inseridos, acabei por repensar as perspectivas que estavam por trás das regras que eu estabelecia em sala e de como eu pensava a minha ação pedagógica.

Passei a perceber que, se quisesse construir um espaço de diálogo aberto e respeitoso em relação à subjetividade dos alunos, as regras de funcionamento da sala de aula deveriam ser estabelecidas em uma perspectiva horizontal, em que os alunos pudessem se sentir parte do processo, atuantes e engajados na perspectiva de construção de normas de convivência. Acredito que isto é uma questão de formação de consciência que, para além de uma perspectiva de controle, seja capaz de levar os educandos à reflexão sobre suas próprias ações, repensando o que seria melhor e mais adequado para a manutenção de um relacionamento respeitoso e de atitudes que contribuam para um clima mais propício para o ensino-aprendizagem.

Ao pensar sobre minha prática, construída anualmente no cotidiano em que eu atuava como professor, passei a perceber que a conscientização só poderia ser alcançada através de um diálogo entre sujeitos, mediados por uma certa abertura à conversa.

2.4 A disciplina em Michel Foucault

Vários aspectos trazidos pela cena, como a ação de abaixar a cabeça como forma de controle, podem ser discutidos a partir das reflexões de Foucault (2014). A ação de pedir para que os alunos abaixassem a cabeça acabou por suscitar algumas indagações. Diante dessa cena, pergunto-me: por que pedir para que os alunos abaixassem a cabeça? Acabei estabelecendo uma forma de controle? O ato de abaixar a cabeça significa aceitação ou submissão?

Ao falar sobre o disciplinamento dos corpos como forma de constituição de “corpos dóceis”, Foucault (2014) afirma: “ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (2014, p. 134). O autor está se referindo ao corpo como objeto de poder. Foucault (2014) não está discutindo sobre uma mera apropriação do corpo da forma como ele é, mas de uma fabricação do corpo ideal, do corpo dócil, que poderá ser útil para determinado fim.

Em minha sala, ao abaixarem a cabeça, automaticamente os alunos faziam silêncio, aparentemente se submetendo ao controle. Para Foucault (2014), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser aperfeiçoado” (2014, p. 134). Nesta premissa, pode-se concluir que o corpo que rompe a ordem, que não se submete ao controle das mais diferentes instituições, não é considerado dócil. O autor refletiu sobre os militares e sobre os quartéis, que tinham como intencionalidade a fabricação de máquinas precisas, ou seja, de indivíduos aptos ao trabalho militar, que se submetessem à ordem estabelecida. Trata-se de um trabalho detalhado que exerce sobre o corpo uma “coerção sem folga” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Esse controle objetiva manter “movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.” (FOUCAULT, 2014, p. 135). É uma espécie de automatismo do corpo que vai se exercendo em silêncio, em que o controle minucioso das operações do corpo é o que está em jogo.

Na escola, as filas nos corredores para a entrada na sala de aula, para o retorno do recreio, para a saída, entre outros momentos, objetiva o controle do corpo e, por consequência, do tempo. São ações que se desencadeiam no interior das instituições de ensino com a intenção de fabricar, de produzir corpos dóceis e ajustados, úteis à disciplina. Segundo Foucault (2014), “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” (2014, p. 135). Os corpos estão submetidos a uma estrutura de poder que

lhes impõe limites, obrigações e proibições. Esse trabalho sobre o corpo citado por Foucault (2014) é uma forma de levá-los a fazer o que deseja outrem e não o que os próprios corpos desejam, ou seja, não o que querem.

Ao exigir que a turma abaixasse a cabeça, nem sempre havia uma estreita relação de controle, em que os corpos dos alunos estivessem somente dóceis e disciplinados. Havia fugas, saídas.

Foucault (2014) afirma que o trabalho sobre o corpo pode exercer uma “coerção sem folga”. Para Certeau (2014), pode-se encontrar subterfúgios, artes dos mais fracos que se revelam como “astúcias” e “táticas de praticantes”. As “táticas de praticantes” podem ser compreendidas como ações que se desenvolvem em meio às sombras.

Essas “táticas de praticantes” podiam ser percebidas quando, ao pedir que os alunos abaixassem a cabeça e se mantivessem em silêncio, sempre se identificava alguns que continuavam conversando, movimentando apenas a boca, cuidando para que não houvesse nenhuma emissão de som. Havia os que escreviam bilhetes, ainda que de cabeças baixas em suas mesas, vigiando para que o olhar atento do professor não lhes encontrasse. Muitos pareciam estar se submetendo ao meu mando, mas no fundo estavam criando mecanismos de subversão. Estavam dizendo não ao controle que lhes era imposto.

Graciliano Ramos, no livro “Infância”, apresenta suas memórias escolares. Ele relembra uma professora robusta e por demais vigorosa. Ramos (2011) descreve a professora com um certo temor e ódio, pois repugnava literalmente o posicionamento dessa mestra, principalmente ao vê-la oprimindo sua prima Adelaide.

O autor recorda que vendo a professora erguer a palmatória, precisaria comportar-se bem, “simular a atenção, molhar de saliva as páginas detestáveis.” (RAMOS, 2011, p. 181). Essa fala apresenta alguns elementos que podem ser relacionados à discussão da cena a que se propõe este capítulo. A palmatória representava um “instrumento de coerção”, que geraria pavor nos discentes por conta de seu poder agressivo e opressor. Tal sentimento foi expressado nas palavras de Ramos (2011), que relata essa fase de sua infância com muita mágoa, carregado de sentimentos negativos em relação à Maria do O, professora que ele considerava como rude.

Ramos (2011) descreveu essa professora de maneira muito dura, atribuindo-lhe adjetivos como “diabo”, “horrenda”, “infeliz”, entre outros. A sua angústia maior descrita em suas narrativas se revelam ao ver sua prima Adelaide ser vítima de perseguição por parte da professora e pelas demais mulheres que ficavam na cozinha da escola. Ele relata uma prima que outrora possuía uma “alma de proprietária” ser reduzida à condição de objeto,

suportando os mandos da professora e das suas tias, as três mulheres que ficavam na cozinha. Segundo o autor, Adelaide se silenciava, apresentando “a boca torcida, os grandes olhos assustados, sem lágrimas” (RAMOS, 2011, p. 184). Essa descrição feita por ele revela o grau de submissão em que sua prima chegara. Pode-se perceber nos escritos do autor uma certa angústia e sofrimento ao relembrar essa parte de sua infância.

Quando Ramos (2011) afirma que precisava se comportar bem na escola da professora Maria do O, a reflexão sobre o que é bom comportamento para a escola pode ser suscitada. Quando os alunos são ordenados a abaixarem a cabeça e a fazerem silêncio, uma disposição do que seria um bom comportamento para mim e para a escola está implícita. Seria uma tentativa de controle em que Foucault (2014), conforme já explicitado anteriormente, coloca os corpos como aqueles que devem ser disciplinados para que se tornem dóceis e melhor utilizáveis. O detentor de um “bom comportamento” seria aquele que se “sujeitasse” às regras, que se apresentasse na condição de um corpo que sofreu uma coação calculada, uma manipulação de seus gestos, de seus comportamentos.

Na narrativa de Ramos (2011) pode-se encontrar não só um modelo rígido de relacionamento entre uma professora “severa” e um menino e sua prima que estudam juntos e se veem em uma condição de opressão. Como fuga de tudo o que se passava, relatando sua aversão às tarefas que lhe eram impostas, Ramos (2011) afirmou: “mas a benévola imprudência da moça e a raiva da enorme bruta falharam: permaneci obtuso, odiando as vírgulas e o catecismo, só abrindo os volumes sujos à hora da lição” (2011, p. 181). O autor estava relatando uma situação em que não estava realizando os deveres da forma como a professora mandara e que uma colega de classe lhe ajudou. Mesmo assim, ele continuou fazendo errado. Quando a professora Maria do O lhe chamou para que se explicasse, percebendo os erros, acabou descobrindo que sua colega havia sido cúmplice. Sua colega acabou sofrendo agressão assim como ele. Mesmo assim, Ramos (2011) afirma que “permaneceu obtuso”, “odiando as vírgulas”. Ou seja, a repressão sofrida e que não lhe deu coragem para responder, para se manifestar no exato momento, não foi capaz de lhe gerar modificações. Pode-se dizer que como “tática” de resistência, Ramos (2011) manteve-se da mesma forma, ainda com mais repugnância à escola e à professora.

Mais à frente na narrativa, o autor, ao falar sobre sua prima Adelaide e sobre o sofrimento que passara naquela escola, afirma: “não fosse a garota badalar, pedir aos pais que a retirassem daquele inferno. Não pedia. Talvez até ignorasse que estava nele.” (RAMOS, 2011, p. 183). Esta última expressão, “ignorasse que estava nele”, pode revelar uma espécie de fuga, de tática do homem ordinário, que, mesmo diante de uma relação de poder, encontra

brechas para rupturas com o que está estabelecido. Isso pode ser percebido no questionamento do aluno na cena em discussão: “Professor, por que temos que abaixar a cabeça?” Questionar, mesmo diante de uma situação que parecia tão comum na escola, acabou sendo uma forma de contestação reveladora da astúcia do “fraco”. Motta (2011) afirma que “Certeau chama a atenção para os processos antidisciplinares, ou seja, as práticas dos sujeitos comuns que podem rearranjar o que fora imposto ao cotidiano pela racionalidade técnica” (2011, p. 163). Através de astúcias, os sujeitos podem acabar recontextualizando elementos estabelecidos pelo poder que disciplina. Quando Adelaide, mesmo sofrendo na sala da professora Maria do O, poderia ignorar que estava naquele espaço, estaria apresentando uma tática de resistência. Ao ignorar sua existência naquele ambiente de opressão, poderia estar encontrando uma forma de lhe resistir, negando a própria realidade dos acontecimentos.

Motta (2011) narrou acontecimentos de um cotidiano escolar que esteve observando, em que as crianças nem sempre se submetiam ao controle da escola, muitas vezes representado na figura da professora. O autor fala sobre a potência das ações das crianças, que em meio a sanções e repreensões da professora acabavam por criar meios de burlar, fugindo à ordem:

O corpo não fica sentado na carteira, vai ao banheiro, levanta, se espreguiça, faz contorcionismo, aponta o lápis. As interações também não cessam durante as atividades e, mesmo ações proibidas, como comer bala, podem ocorrer sem serem notadas. Trata-se da calma mais agitada jamais vista. (MOTTA, 2011, p. 169).

As ações das crianças descritas por Motta (2011) construía mecanismos de fuga, buscando não serem vistas. Isto se representava nas constantes idas à lixeira para apontar o lápis, nos excessivos pedidos de ida ao banheiro, na execução de ações proibidas como comer bala, cuidando para que a professora não notasse, entre outras.

Retomando a cena vivida por mim, narrada no início deste capítulo, quando os alunos eram solicitados para que abaixassem a cabeça, muitas coisas aconteciam. Mesmo em um aparente silêncio, cuidando para que eu, como professor, não notasse o que estava acontecendo, muitos passavam bilhetes, conversavam apenas movimentando a boca e criavam até mesmo códigos. Interromper o professor durante uma repreensão também poderia se revelar como em uma forma de fuga, de “tática” de subversão ao controle e à tentativa de docilização dos corpos.

Foucault (2014) utiliza o conceito de disciplina aproximando-o de uma tecnologia para o exercício do poder. Tal tecnologia “comporta todo um conjunto de instrumentos, de

técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos...” (FOUCAULT, 2014, p. 177). A disciplina acaba otimizando e potencializando as técnicas de poder. Os dispositivos disciplinares seriam a vigilância, a sanção normalizadora ou castigo disciplinar e o exame. A vigilância, segundo o modelo panóptico de Bentham, permite que os sujeitos sejam observados sem que percebam. A sanção tem como finalidade a coerção. Já o exame acaba estabelecendo classificações, visibilizando os indivíduos e até mesmo os assujeitando. Discutirei mais detalhadamente sobre esses dispositivos mais à frente.

Os dispositivos descritos agem de forma minuciosa e difusa, criando e se recriando. Eles se inserem em uma rede múltipla de inúmeras possibilidades. Para Foucault (2014), o poder não é algo que se detém, mas que se exerce. A partir do pensamento do autor, não se pode pensar nesse poder de forma unilateral, concebendo-o como partindo unicamente de um polo. Esta reflexão ajuda na compreensão da situação em que os alunos são solicitados a abaixarem a cabeça. Ao estarem todos de cabeça baixa, uma relação de submissão estaria sendo exercida, em que a vigilância dos alunos se faria da melhor forma. O ato de “abaixar a cabeça” seria um modo, segundo Motta (2011), de “comunicar submissão”. O pensamento de Certeau (2014), em suas observações do homem ordinário, acaba por levar ao entendimento de que essa submissão nem sempre se dá de forma passiva e sem controvérsias.

Em Certeau (2014), as táticas têm por lugar a apropriação e ressignificação dos elementos de poder destinados ao “fraco”. Esses sujeitos criam “maneiras de fazer” que, em meio às sombras, constroem uma nova sintaxe. Mesmo os alunos estando de cabeças baixas, movimentos de contestação e de resistência poderão estar sendo construídos. Alguns deles já foram citados aqui. São pequenas ações que vão deixando claro a não submissão dos discentes. Na verdade, o que se pretende com as tentativas de controle e de disciplinamento por parte da escola é que as crianças se tornem “alunas”, na medida em que vão se sujeitando ao jogo de relações desenvolvido na instituição escolar. Mas esse jogo não se realiza sem tensões, sem resistências e sem reações.

Foucault (2014) se refere à ordenação por fileiras, conforme a iniciada no Século XVIII, como definidora da “grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar” (2014, p. 144). A forma hegemônica de organização escolar, que prioriza as filas, alinhando os alunos por idade em classes seriadas, como a própria sucessão de assuntos pedagógicos trabalhados, acabam por criar uma “hierarquia do saber ou das capacidades”. Trata-se de uma repartição de valores e de méritos. Essa lógica busca imprimir na e pela escola certo alinhamento, em que as disciplinas atuam no controle e na conformação dos corpos. Trata-se de um assujeitamento dos indivíduos. Quanto a isso, Freire (2005) nega a condição de

objetificação dos sujeitos, mas defende uma pedagogia do oprimido que vá de encontro à subjetividade dos educandos, se fazendo com eles e não apoiada na mera intencionalidade de controlar, negando as vozes daqueles com os quais o processo pedagógico se desenvolve.

Segundo Foucault (2014), as disciplinas organizam os “lugares” e as “fileiras”, criando espaços que promovem hierarquização. Elas acabam garantindo “a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.” (FOUCAULT, 2014 p. 145). Para que se atinjam os resultados previstos, as disciplinas demandam que não apenas o espaço seja controlado, mas o tempo também. “Um, dois três, silêncio!”. Essa expressão é emblemática para ilustrar essa reflexão a respeito do controle do tempo pelas disciplinas.

Abaixar a cabeça presume uma certa tentativa de controle das diversas atividades que os estudantes poderiam estar fazendo. Acaba por somar esforços no sentido de levar os alunos a certa condição de submissão apoiada numa perspectiva de uniformização dos sujeitos. Submeter todos, ao mesmo tempo, a uma exigência, acaba por não reconhecer as demandas individuais de cada sujeito em nome de uma uniformidade, de um sujeito que, segundo Motta (2011), pode ser considerado “abstrato e genérico.” (2011, p. 170). Trata-se do tempo que presume controle, rigidez e disciplinarização.

2.5 Instrumentos utilizados pelo poder disciplinar

Segundo Foucault, o poder disciplinar conta como instrumentos a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Nas linhas a seguir, farei uma breve reflexão sobre o poder disciplinar, seguida de sucinta descrição dos três instrumentos disciplinares apresentados aqui.

Para Foucault (2014), o poder disciplinar se apropria de instrumentos não para dominar o corpo e depois deixá-lo. O poder disciplinar possui como função maior o adestramento, pois assim acaba se apropriando ainda mais dos corpos retirando deles o que lhe interessa. A relação da cena “Um, dois, três, silêncio!” com essas postulações de Foucault (2014) se dá na discussão sobre o ato de abaixar a cabeça, em que uma tentativa de controle está implícita. Mas ao solicitar que os alunos abaixassem a cabeça, fui questionado. O questionamento feito por um aluno levou-me à reflexão sobre ações que não só eu, mas muitos professores desenvolvem em sala de aula na tentativa de coerção dos corpos, de controle, de disciplinamento.

Engelberg (2010) afirma que “a escola torna-se, assim, a principal responsável por produzir o aluno e sua subjetividade.” (2010, p. 11). O autor discorre sobre a emergência da figura do aluno como atrelada à escola. A escola está associada à produção do aluno e de sua subjetividade. Essa concepção de escola que tenta moldar, domesticando e disciplinando os corpos pode ser encontrada em Foucault (2014). Sintentizando o pensamento de Foucault, Alfredo Veiga-Neto (2000, p. 17 apud ENGELBERG, 2010, p. 11) afirma que a escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”. É como se a instituição escolar fabricasse o aluno como parte de sua maquinaria.

Essa forma de ver a escola como um *lócus* de produção do aluno ideal que poderá ser aceito pretende relacionar-se às discussões da cena em questão. O que pode parecer o simples ato de abaixar a cabeça esconde uma tentativa de controle que se apropria minuciosamente do corpo do aluno, não na tentativa de eliminá-lo, mas de garantir a sua utilidade, apropriando-se de suas forças. A “submissão” que pode estar incutida no ato em que os alunos abaixam a cabeça revela uma tentativa de domínio por parte da escola, muitas vezes representada na figura do professor. Mas será que esse domínio se dá por completo? Não há fugas? Não há resistências?

Ao pensar na ação dos alunos e de que forma esses vivem a escola e as relações que lá se desencadeiam, encontra-se uma outra perspectiva de análise, um deslocamento do ponto de vista. Abre-se margem para se pensar não apenas no suposto “poder” que a escola pode exercer sobre os alunos, mas também nas invenções que estes alunos constroem no cotidiano escolar.

Ao analisar uma microfísica do poder, Foucault (2014) afirma que “o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia [...]. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui.” (p. 26). Dessa forma, o cotidiano escolar pode ser observado a partir dos exercícios constantes do poder. A afirmação de Foucault (2014) abre margem para se pensar “uma invenção em termos de práticas, discursos e relações que se estabelecem no próprio dia a dia da escola, a todo o momento e em qualquer parte” (ENGELBERG, 2010, p. 12).

A cena em questão suscita uma reflexão sobre redes de relações tensas que se configuram não só no cotidiano da escola em que a narrativa em discussão ocorreu, mas no cotidiano de muitas outras. Conforme descrito na cena, em resposta à interrogação do aluno, comumente via minhas professoras desenvolvendo tais ações em sala de aula. As tensões são constantes no espaço escolar e fazem parte de um jogo de relações de poder. Por isso não

podem ser concebidas como rígidas e unilaterais. Foucault (2014) pensa o poder como algo que se exerce e que nem sempre emana do “forte”. Suas reflexões ajudam a pensar o poder a partir do seu exercício numa relação entre os indivíduos. A cena discutida neste capítulo, narrada no início do mesmo, revela essa tensão no cotidiano, em que o poder não estava localizado em um único lugar, mas encontrava-se difuso, em movimento. Eu, professor daquela turma, poderia estar exercendo algum poder ao pedir para que os alunos abaixassem a cabeça. Estes, criando fugas ao “controle” pretendido e até questionando, como fez um aluno, também estavam exercendo poder. A estrutura da escola representava poder, mas as ações dos alunos também. Esse poder escolar poderia ser interiorizado por eles e transformado, ressignificado. Onde estava o poder? Em todas as direções, introjetado nas consciências.

O subtítulo em questão faz alusão aos instrumentos simples utilizados pelo poder disciplinar. Esses instrumentos já foram citados anteriormente neste capítulo, mas serão percorridos com maior minuciosidade nas linhas a seguir. Tais instrumentos são a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

Como já foi explicitado aqui, o poder disciplinar age de forma minuciosa, ele é modesto e funciona como uma espécie de economia calculada, porém permanente. Segundo Foucault (2014), “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seus exercícios” (2014, p. 167). O autor complementa que o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples, como “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

2.5.1 A vigilância hierárquica

A vigilância hierárquica refere-se ao olhar que tudo vê, mas sem ser visto. É um “aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 168). Esta reflexão remete à cena “Um, dois, três silêncio!”, em que, ao solicitar que os alunos abaixassem a cabeça, uma maior vigilância poderia estar sendo estabelecida. De cabeças baixas, poderiam estar sendo melhor observados, melhor calculados, melhor vigiados. A própria disposição dos estudantes em fileiras propicia esta vigilância. O posicionamento da

mesa do professor, no centro da sala, a frente de todos os alunos, tem como intencionalidade também propiciar uma maior vigilância.

Foucault (2014) apresenta a vigilância hierárquica como uma “arte obscura da luz e do visível”, que acabou por criar um saber sobre um novo homem. Está clara uma tentativa de sujeição e de utilização dos homens, como em um processo de objetificação dos mesmos. É justamente nessa premissa que as análises de Certeau (2014) trazem uma contra resposta, pois na tentativa de sujeição e de objetificação, rupturas podem ser construídas, em que o caráter sombrio descrito por Foucault (2014) acaba sendo questionado por “táticas” que vão sendo desenvolvidas como pequenos fochos de luz que são encontrados em meio à escuridão.

Foucault (2014) apresenta instrumentos de vigilância que intervêm até mesmo na geometria dos lugares, como na construção de muitas escolas, em que a disposição das salas de aula, da sala da direção, as portas do banheiro se dão de forma a facilitar o controle, a vigilância. Trata-se de um microscópio do comportamento em que a divisão feita em torno dos homens formou um “aparelho de observação, de registro e de treinamento” (FOUCAULT, 2014, p. 170). A perfeição desse aparelho disciplinar se daria, segundo Foucault (2014), a partir da possibilidade de um único olhar ver tudo, permanentemente.

Na escola em que a cena ocorreu, as salas de aula eram organizadas em um longo corredor. No horário do recreio e até mesmo da saída, o coordenador se posicionava no final do corredor, observando o movimento de saída das salas de todos os professores com suas respectivas turmas. A disposição das salas, de forma que sejam “melhor” observadas, acaba por reforçar a discussão sobre a geometria dos lugares a partir dos instrumentos de vigilância feita por Foucault (2014). Nessa escola, até mesmo os banheiros foram pensados para garantir uma maior “vigilância” por parte da instituição. Esses banheiros ficavam no início do corredor, ou seja, estavam sob o olhar do coordenador. Lembro-me de que nos horários de recreio, duas inspetoras ficavam na porta de cada banheiro, cuidando para que os alunos não fizessem “bagunça” dentro dos mesmos.

Os alunos estavam sob vigilância no corredor, no pátio, no refeitório, na sala de aula, ou seja, em praticamente todos os lugares da escola. Durante as aulas, muitos discentes pediam para ir ao banheiro. Nem sempre a ida ao banheiro se dava pela real necessidade de satisfazer seus anseios fisiológicos, mas por pura “fuga” do ambiente da sala de aula. A escola foi tão pensada para tentar estabelecer o controle dos alunos que mesmo no banheiro eles estavam sendo vigiados.

A organização dos espaços e da própria estrutura de muitas escolas são comuns. A cena discutida neste capítulo apresenta um contexto em que a tentativa de controle exercida

por mim era notória. Foucault (2014) apresenta a vigilância hierarquizada como um sistema integrado como um “poder múltiplo” (2014, p. 173). Isto reforça as postulações do autor a respeito da multiplicidade do poder, que obscuramente se desenvolve e se alastra por todo o tecido social. O poder está na escola, suas relações são tensas e estão sempre em combate. Foucault (2014) afirma que o poder na vigilância hierarquizada “está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar.” (2014, p. 174). Trata-se de um poder discreto e silencioso.

É uma espécie de disciplina que faz funcionar o poder em um jogo de “olhares calculados”, ou seja, é a introjeção do próprio poder disciplinar que se exerce entre as pessoas, muitas vezes sem se darem conta disso. Em muitas situações de sala de aula, os próprios alunos vigiam os outros, calculam os olhares e estão sempre alertas ao que está ao redor. No mínimo descumprimento de determinado acordo feito em sala, prontamente alguém aponta. É um controle exercido de maneira multidirecional, entre todos.

Quando Foucault (2014) refere-se à vigilância, não deixando nenhuma parte às escuras, Certeau (2014) apresenta uma contra palavra a essa afirmação, pois o “fraco” encontra saídas em meio às sombras, modificando-a sutilmente. De acordo com o autor, os sujeitos vão criando formas mínimas de subversão, de contestação. A cena central de discussão desta pesquisa mostra isso.

O filme “Sociedade dos poetas mortos”, dirigido por Peter Weir, apresenta um contexto escolar muito duro, em que a disciplina e a tradição eram ideais pilares de uma escola bastante tradicional que trabalhava com um seletivo grupo privilegiado. O filme relata um drama vivido na Academia Welton, uma escola americana, em 1959. Analisando as cenas do filme, percebe-se que os estudantes encontram-se bastante “adaptados” a uma estrutura normalizante. Todos uniformizados, atentos às cobranças que lhes eram feitas e a figura dos professores jamais poderia ser questionada. Será mesmo que os estudantes da Academia Welton, escola apresentada no filme, estavam totalmente conformados à ordem e ao suposto controle que aquela escola representava? Não haviam fugas, golpes, “táticas de praticantes”?

Os alunos foram surpreendidos por um professor de poesia nada ortodoxo, denominado John Keating. Esse professor buscava motivar os alunos para a poesia e não pretendia realizar uma mera dissecação dos textos. A expressão latina “Carpe Diem”, cujo sentido é aproveite o dia, era utilizada por Keating com a pretensão de levar os educandos a refletirem livremente, não permitindo que ninguém condicionasse suas formas de pensar. O

posicionamento do professor Keating pode ser relacionado com as postulações de Freire (2005). É a forma característica do pensamento freireano, quando este afirma:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2005, p. 32).

Freire (2005) refere-se à desumanização como uma estratégia dos opressores para tornar os oprimidos como o “ser menos”. O autor coloca a pedagogia do oprimido como necessária para a conscientização crítica, levando os sujeitos, considerados e respeitados em sua subjetividade, a superarem a ordem injusta, perversa e alienante.

Em meio a uma estrutura rígida e homogeneizadora, os estudantes criaram a “Sociedade dos poetas mortos”, que eram encontros secretos que aconteciam fora da escola. Nesses encontros eles produziam e recitavam poesias. Tinham a liberdade de sonhar e de expressar de forma mais livre e espontânea seus sentimentos, num intenso processo de construção e de desconstrução. Na medida em que iam expondo suas subjetividades, acabavam se redescobrimdo, em um movimento coletivo.

A criação da “Sociedade dos poetas mortos” representava uma ruptura, uma fuga ao controle e à rigidez da Academia Welton. Em certa cena, o professor John Keating desafiou os alunos a subirem na mesa. Keating dizia que de cima da mesa era possível ver as coisas (a vida) de outra forma. Ao aceitarem o desafio, os alunos acabaram por experimentar uma sensação de ruptura, expressa no desprendimento de suas emoções. Acredito que esses estudantes não estivessem “adestrados” ao sistema repressor que aquela escola representava, mas apenas contidos, como em uma espécie de personagens criados, em que a imagem de “bons alunos” era necessária.

Como já foi discutido aqui, o assujeitamento dos alunos e produção do que seria o aluno ideal é feita pela própria escola. Na cena que desencadeia as reflexões desse capítulo, a tentativa de uniformização aparece com clareza. Abaixar a cabeça, se submeter, não questionar é o que estava representado. Essa representação de “alunos disciplinados” é ameaçada por aquele que questiona, que rompe, que se manifesta. O professor Keating e seus alunos representaram esse movimento contraditório sob a ótica de uma instituição escolar fechada e por demais conservadora, cujos princípios eram tradição e disciplina.

Conforme foram entendendo a proposta filosófica de trabalho do professor, os alunos foram se empoderando a expressarem suas personalidades. O final do filme apresenta até

mesmo uma cena em que um dos membros da “Sociedade dos poetas mortos” escreve, secretamente, um artigo solicitando que a escola passasse a admitir mulheres. Esse aluno fez até uma brincadeira durante uma reunião com autoridades escolares, pondo em risco o próprio anonimato do grupo ao qual pertencia. O professor Keating o chamou a atenção, alegando que a liberdade de pensamento que ele defendia não deveria ser aliada à falta de bom senso. Esta situação remete à reflexão sobre a liberdade e autonomia dos educandos, conforme defendidas por Freire (2005), não como “indisciplina” total e caos. Freire (2005) se refere a uma liberdade que reconheça os sujeitos em suas subjetividades, em uma perspectiva de educação que se construa para a conscientização crítica e não para a conformação.

Foucault (2014) apresenta como premissas do poder disciplinar a normalização, o controle, a avaliação e a hierarquização. Essas premissas podem ser percebidas nos princípios da Academia Welton, representados em ações que pretendiam o intenso controle por parte dos estudantes. Eles levantavam quando um professor entrava na sala, não falavam sem autorização e apenas reproduziam o que lhes era solicitado. Liberdade de pensamento, conforme postulava o professor de poesia John Keating, era algo impensável naquela escola.

A cena que ocorreu comigo, que tem sido pensada neste capítulo, apresenta uma concepção de escola com esses moldes. Mesmo sem clareza, eu defendia uma escola que priorizasse a hierarquia e o controle máximo dos indivíduos. Para além do poder disciplinar exercido na escola, existem fugas, existem brechas, há rupturas. Quanto a isso, Certeau (2014) ajuda nessa reflexão. Para ele, na cultura ordinária, “a ordem é exercida por uma arte, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada.” (2014, p. 19). São os usos comuns que o homem ordinário vai fazendo no cotidiano, encontrando nele formas de contestação da ordem, “táticas de praticantes”.

A “Sociedade dos poetas mortos” era apenas uma forma de escape daquela estrutura hierárquica e controladora representada pela Academia Welton. Mas essa forma de escape foi capaz de interferir nas ações dos estudantes no interior da escola. Uma cena bastante emblemática ocorreu no final da trama, quando o professor Keating, sendo expulso da escola, foi saudado pelos alunos. Estes subiram em cima de suas mesas, mesmo contrariando a ordem do novo professor de literatura da classe. Foi uma atitude de contestação da ordem que fora estabelecida pela instituição. Os alunos da Academia Welton encontraram formas de burlar o “controle máximo” da ortodoxa e tradicional instituição. Na cena em que vivi, a interrogação que o aluno fez para mim, questionando-me o porquê de ter que abaixar a cabeça, acabou também encontrando uma forma de burlar o suposto “controle” através da contestação.

Nas linhas a seguir, tentarei apresentar brevemente considerações sobre a *sansão normalizadora* apresentada por Foucault (2014). A normalização estava explícita quando solicitei que os alunos abaixassem a cabeça na cena em discussão. Essa normalização também estava explícita nas mais diversas ações de controle exercidas pela Academia Welton no filme “Sociedade dos poetas mortos”, desde a disposição dos estudantes em fileiras, o apreço demasiado pelo uniforme impecável, a exigência do silêncio durante as aulas, onde qualquer ato de conversação seria considerado como “indisciplina”, entre outros. Na escola do filme, os alunos não abaixavam a cabeça, conforme visto na cena que descrevo neste capítulo. Mas outras formas que também levavam à “submissão” e ao controle disciplinar também estavam presentes.

2.5.2 A *sansão normalizadora*

Foucault (2014) apresenta a *sansão normalizadora* como mais um recurso simples do poder disciplinar. Ela opera sutilmente como forma de punição aos desvios. É repressora de uma série de micropenalidades. São elas: do tempo, como atrasos e ausências; da atividade, como desatenção e negligência; da maneira de ser, como grosseria e desobediência; dos discursos, como tagarelice e insolência; do corpo, como atitudes “incorretas”; da sexualidade, como imodéstia, indecência. Essa normalização pretendida é o controle dos corpos e das mentes para que o poder disciplinar possa extrair o que lhe é necessário dos sujeitos.

Ao abaixarem a cabeça, narrativa encontrada na cena em discussão neste capítulo, os estudantes se encontravam em uma espécie de coerção em relação aos desvios que estavam cometendo, como por exemplo a tagarelice. Quando tiveram que abaixar a cabeça, o silêncio se tornou algo imposto. Ficou “proibida” qualquer forma de comunicação oral. A “desobediência” também é uma atitude repudiada na ação de abaixar a cabeça. Caso um aluno não se submetesse a tal imperativo, prontamente seria punido. “Abaixar a cabeça” seria um ato de obediência. Esta obediência possui suas contradições, conforme já se discutiu neste trabalho, à luz de conceitos de Certeau (2014) e do próprio Foucault (2014). A desatenção também é mais um item que pode ser elencado como algo que se reprime na ação de “abaixar a cabeça”, pois o que se pretendia era a atenção dos alunos, dirimindo as conversações e os desvios de pensamento para outros fins que não fossem os pedagógicos.

Referindo-se às sanções normalizadoras, Foucault (2014) afirma que “ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (2014, p. 175). São formas de controlar os corpos em atitudes mais simples, penalizando-os e introjetando nos sujeitos o poder repressor das disciplinas.

O termo “normalizadora” empregado por Foucault (2014) ao se referir às sanções disciplinares remete às reflexões de Skliar (2003), que discute a busca de uma mesmidade, de uma normalidade através da anulação do “outro”, do “diferente”. Para Skliar (2003):

Perceber o tempo como um único tempo em que a diferença não tem o atributo de sua temporalidade. Transforma-se em fumaça, dissipa-se, desvanece-se para permitir que o mesmo ocupe um tempo contínuo, um tempo sem saltos, um tempo sem ser, um tempo sem tempo. (2003, p. 43).

O autor está se referindo ao presente que nega os saltos e irrupções do passado, que assume um posicionamento de continuidade na tentativa de omitir as diferenças do passado e que ainda convivem no presente. Trata-se de “um tempo que serve para proibir a diferença” (SKLIAR, 2003, p. 43). Essa referência a tempo também é feita por Foucault (2014), que coloca o poder disciplinar como um controle sobre o tempo, na tentativa de docilização dos corpos. Quando Skliar (2003) apresenta um tempo presente que pretende afirmar a mesmidade, esse tempo acaba negando as diferenças. As diferenças são negadas em nome de uma normalidade hegemônica.

O tempo presente estaria no sentido de anulação do “outro”, do que supostamente irrompe com a padronização exercida. Seria o aluno que questiona, quando o que se pretende é que todos ouçam passivamente. Seria também quando se busca apagar as marcas da diferença, em um tempo que trabalha na lógica da uniformização. O que estaria por trás da ação de solicitar os alunos para que abaixassem a cabeça exercida por mim na cena em discussão? Tentativa de uniformização, de emprego do tempo único, anulando aqueles que se colocassem como “diferentes”.

Na cena em discussão neste capítulo, os alunos recebem a “ordem” para abaixarem a cabeça. Estaria ali uma tentativa de normalização, de uniformização da classe. Supostamente, todos de cabeças baixas e em silêncio evidenciariam um coro mudo propício para o meu protagonismo como professor, que estaria em condições de falar e ser ouvido. A premissa de educação bancária estaria ali explícita, pois “abaixar a cabeça” constituiria um contexto

propício para o ensino, compreendido como processo de “despejo de conteúdos”, identificada com aquilo que Freire (2005) chama de educação bancária:

[...] Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2005, p. 66)

Ao abaixarem a cabeça, os educandos estariam se submetendo à autoridade do professor. Fazendo silêncio, acabariam por estar disponíveis para ouvir o que o professor tinha a dizer. Nesse movimento, estariam na condição de “vasilhas”, de “depósitos”, em que eu, como professor, poderia enchê-los de acordo com as minhas intenções. Quando um aluno rompe o ritual, questionando o professor sobre o ato de abaixar a cabeça, uma tentativa de contra palavra é empreendida. “Por que temos que abaixar a cabeça?” Tal questionamento tira o professor de uma posição confortável. Posso dizer que esse questionamento me “atravessou”. Por isso tenho discorrido em reflexões sobre esta cena neste trabalho. Ao ser questionado pelo aluno, um clima de “confronto” é estabelecido na sala diante de uma atmosfera em que parecia que o controle já estava estabelecido. Neste momento, Certeau (2014) contribui com a reflexão sobre “táticas de praticantes” do “homem ordinário”, que cria meios de romper com a ordem em cenários de opressão. O sujeito comum provoca, ainda que sutilmente, o poder, contestando suas estratégias estabelecidas.

Foucault (2014) apresenta a punição, nas disciplinas, como “um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção” (2014, p. 177). O professor acaba se tornando peça operante no processo de treinamento e de correção. Para o autor:

(...) os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. (FOUCAULT, 2014, p. 178).

É como se as disciplinas construíssem um ciclo de conhecimento sobre os indivíduos. Ao classificar os indivíduos como “bons” ou “ruins”, a disciplina acaba por marcá-los segundo as suas características, produzindo hierarquização entre eles. A partir de uma classificação feita dos indivíduos, recompensas e castigos podem ser atribuídos aos mesmos, distinguindo os sujeitos por seus “méritos”, classificando-os.

Práticas de classificação são muito comuns na escola. Muitas vezes turmas são organizadas de acordo com supostas “competências”: turmas de alunos considerados “bons” e

de alunos considerados “ruins”. A leitura foucaultiana leva à reflexão de que essas “marcas” que as disciplinas produzem nos indivíduos não estão nos “atos” dos sujeitos, mas são atribuídas às suas personalidades, como em uma espécie de rotulação.

O ato de abaixar a cabeça traz marcas dessa rotulação. O aluno que não abaixa a cabeça pode ser considerado indisciplinado. Ao solicitar que os estudantes permaneçam de cabeça baixa, o professor pode estar carregando a intencionalidade de controle, de vigilância e de domínio, na tentativa de coibir qualquer ação que possa ser considerada por ele como imoral, indisciplinada e perturbadora da ordem. O poder disciplinar apresentado por Foucault (2014) objetiva modelar os corpos, submetendo, utilizando e aperfeiçoando-os para que se tornem úteis e inteligíveis. Ele opera com a noção de docilidade, objetivando um corpo manipulável e analisável. É como se tudo estivesse em uma grande engrenagem, constituidora das relações de poder que ocorrem na escola. A necessidade do controle do corpo é a lógica máxima. A partir daí, ações que pretendem se apropriar sutilmente desses corpos, no sentido de extrair deles o máximo de eficácia possível, vão sendo construídas.

2.5.3 O exame

O terceiro instrumento simples utilizado pelo poder disciplinar é o exame. Foucault (2014) afirma que o exame “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.” (2014, p. 181). É por esse motivo que em todos os dispositivos de disciplina o exame é ritualizado. O exame acaba manifestando a sujeição dos indivíduos, objetificando aqueles que se sujeitam a ele. Durante minhas aulas, principalmente em dias de avaliação, era comum solicitar que os alunos abaixassem a cabeça antes e após a conclusão das provas. Quando Foucault (2014) coloca que o exame “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade”, que os diferencia e os sanciona, acaba permitindo ao professor construir um campo de conhecimento sobre os discentes.

O professor aplica o exame para ver se os alunos compreenderam os conteúdos trabalhados. Nesse ritual, o professor acaba retirando do aluno um saber próprio, que servirá para que ele pense sobre esses discentes, inclusive classificando, marcando-os. Desta forma, o poder disciplinar age sobre os alunos de forma invisível, mas exigindo que estes sejam

visibilizados. “Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles.” (FOUCAULT, 2014, p. 183).

Essa visibilidade imposta aos sujeitos que se submetem ao poder disciplinar pode ser vista na cena discutida nesse capítulo. Quando os alunos abaixam a cabeça, o campo de visão do professor pode se ampliar, percebendo aqueles que outrora poderiam não estar sendo vistos. Como já foi dito aqui, Foucault (2014) apresenta esse poder disciplinar como aquele que se torna invisível, mas que exige visibilidade por parte daqueles que a ele se submetem. A disposição dos alunos em fileiras, a colocação dos maiores nos últimos bancos e dos menores nos bancos da frente, de forma que os grandes não impeçam que os pequenos sejam vistos, são ações que buscam manter o sujeito disciplinar.

2.6 Considerações sobre a cena “Um, dois, três, silêncio!”

Larrosa (2002) afirma que “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (2002, p. 24). O autor defende que para que haja experiência, o sujeito precisa estar disponível, permitindo que as coisas lhe aconteçam. É necessária uma abertura para as diferentes situações que nos atravessam e que podem se configurar em experiências. Início este tópico fazendo referência a este autor como forma de ilustrar o sentimento que nutro ao pensar e ao escrever sobre a cena “Um, dois, três, silêncio!”. Esta cena me *atravessou* e levou-me a refletir sobre as relações de poder que se desencadeiam no cotidiano escolar. Levou-me a pensar em como o professor se forma pesquisador de sua prática.

Como já mencionado no início deste trabalho dissertativo, na introdução que versa sobre pesquisa no cotidiano, Prado, Morais e Araújo (2011) defendem a escola como um *locus* legítimo de produção de saberes. Os autores partem do princípio de que considerar o professor como pesquisador do seu cotidiano é potencializar a escola. Ao ser questionado pelo aluno na cena em questão, em que eu sempre reproduzia o ato de solicitar aos estudantes que abaixassem a cabeça, jamais havia pensado sobre essa ação mecânica que se repetia frequentemente em minhas salas de aula.

Quando fui questionado pelo aluno, parei para refletir. Reitero o pensamento de Larrosa (2002) de que o sujeito da experiência precisa estar passível aos acontecimentos, permitindo que as coisas lhe aconteçam com certa disponibilidade. Ao me permitir parar para

refletir sobre aquele questionamento – “Professor, por que temos que abaixar a cabeça?” –, uma série de questões e de problematizações puderam ser levantadas. Foram reflexões que eu nunca havia feito antes.

A partir daí, fui compreendendo-me como pesquisador do meu cotidiano, entendendo que do contexto da escola ou da sala de aula, eu poderia extrair questões que fossem me ajudando a pensar minha ação como docente. Como já foi dito neste trabalho, Freire (1996) afirma que não há ensino sem pesquisa. Na medida em que o educador se deixa parar para refletir sobre o seu cotidiano, ele poderá ressignificá-lo, produzindo conhecimentos sobre sua própria prática.

Esteban e Zaccur (2002), ao refletirem sobre a pesquisa como eixo da formação docente, fazem a seguinte consideração sobre a professora como uma construção da escola: “ocorre que as professoras apontadas foram historicamente construídas ao longo de um processo de escolarização fundado antes na paráfrase, na imposição de modelos, na mera transmissão do conhecimento já produzido.” (2002, p. 13).

As autoras refletem sobre a dificuldade que muitas professoras têm em assumir um posicionamento de pesquisadoras em suas práticas. Elas discutem sobre a estrutura engessada da escola tradicional, em que os sujeitos vão sendo conformados não para falar o que pensam, mas para reproduzir o que lhes é imposto. Esteban e Zaccur (2002) apontam a dicotomia entre o fazer e o pensar “matrizada na divisão do trabalho e na hierarquização” (2002, p. 14). Essa dicotomia coloca que uns são concebidos como pensadores, dominantes das teorias, e outros apenas como reprodutores, executores. Muitas vezes, quem vive o cotidiano da escola se vê na segunda posição e não se reconhece no texto teórico, estranhando-o.

Para Esteban e Zaccur (2002), a pesquisa cotidiana pode surgir a partir de inquietações do professor em sala de aula, a partir de uma pergunta ou até mesmo de uma ideia fixa. A situação do “abaixar a cabeça” foi, para mim, essa ideia fixa.

Ao começar a ler autores que discutiam sobre as relações de poder, percebi as relações de poder que estavam envolvidas na cena. As discussões travadas no grupo de pesquisa e nos encontros de orientação coletiva levaram-me a pensar essas relações de outra forma.

Foucault (2014), conforme já dito neste trabalho dissertativo, apresenta o poder como multidirecional, ou seja, ele está sempre em movimento e não pode ser pensado como algo estático e que emana de um único polo. Para o autor, o poder disciplinar não está nas mãos do mais “forte”, mas se apropria dos corpos das pessoas, de forma a levar todos ao serviço desse poder. Eu nunca havia pensado dessa forma. Acreditava que o poder era algo estático, que sempre oprimia o “fraco” que, sem saída, jamais encontraria “fugas” e formas de contestação.

Pensando a partir dessa reflexão foucaultiana, não posso ser concebido como uma figura que exercia e que detinha o completo poder na cena em questão. O aluno que me questionou também exerceu poder, os demais discentes que não se manifestaram ou que supostamente apoiaram a postura de confronto do colega também exerceram poder na cena. O jogo estava posto. Certeau (2014) também contribuiu muito com essas reflexões, na medida em que ajuda a pensar nas “táticas” dos alunos, que encontram fugas onde parecia que não haveria mais saída.

Ao me questionar, o aluno construiu uma espécie de “fuga”, em que a suposta “ordem” proferida por mim se viu abalada. Fui direcionado para um movimento de pensar sobre a minha prática, sobre ações que sempre desempenhei em meu cotidiano como professor, muitas vezes sem reflexão, sem indagações sobre o porquê de tais atitudes.

Nesse movimento de busca por respostas, Esteban e Zaccur (2002) defendem a postura docente que relê a prática, buscando a recuperação do “fazer pensado”, em que um diálogo mútuo e alimentador entre ação e teoria podem ser construídos. Trata-se, segundo as autoras, de um processo empírico-teórico. Elas afirmam que “aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas, caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum” (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p. 15). Foi justamente esse movimento que fui construindo, tentando estranhar aquilo que aos meus olhos parecia comum, como a própria ação de solicitar que os alunos abaixassem a cabeça comumente.

O trabalho com pesquisa no cotidiano fez-me repensar sobre o que as narrativas apresentadas no caderno de registro acabaram produzindo em mim. Acabei por construir um movimento de ressignificação pessoal/profissional, olhando para o meu cotidiano, estranhando-o, refletindo sobre o que para mim não passavam de trivialidades. A narrativa que apresentei como cena neste capítulo, assim como outras que compõem o caderno de registros, cuja importância dos registros discutirei mais a frente, agem num movimento contra hegemônico que legitima as vozes da escola. Serpa (2011) afirma que:

Quando assumimos nosso lugar de narradores e não permitimos que apenas os “outros” nos narrem, deixamos de ser os personagens – bárbaros, lascivos, preguiçosos – da narrativa dos vencedores, para refletir sobre a nossa própria história. Para estes, nossas histórias, são apenas “historinhas”, como somos apenas “professorinhas”, “gentinha”, “povinho”. Mas quando assumimos nosso lugar de narradores, quando assumimos nosso direito a palavra e tiramos das sombras em que foram atiradas, as nossas histórias, percebemos quantas professoras existem tecendo com seus alunos, com suas mães, com suas companheiras, outras realidades possíveis, realidades onde somos “gente” onde somos um “povo”. (2011, p. 02).

Para a autora, assumir o lugar de narradores é abandonar os rótulos preconceituosos que nos são atribuídos pelos que contam a história sob a perspectiva dos vencedores. Serpa (2011) afirma que contar história é compartilhar experiências, em que se pode construir um movimento de olhar para si próprio e de olhar para o mundo. Serpa (2010) defende o olhar para aquilo que é considerado menor, como “lixo”. Nessa perspectiva, objetivei construir um movimento de olhar para aquilo que outrora eu não considerava relevante. A cena que desencadeou a discussão deste capítulo reflete uma situação vivida por mim e que levou-me a refletir sobre a riqueza que o mais “comum” pode apresentar. Acabei por começar a pensar sobre o que jamais eu havia pensado, não no sentido de dar respostas, mas de contribuir para reflexões possíveis sobre algo que me atravessou e que é tão comum no cotidiano de muitas escolas, como o ato de abaixar a cabeça.

Barreto (2010) apresenta o conto “O feiticeiro e o deputado”, que narra a vida de um sujeito chamado Ernesto. Segundo o conto, era um sujeito misterioso e bondoso. Ernesto vivia em um casebre, em um sítio que havia comprado em um espaço bastante simples. A narrativa aponta tal sujeito misterioso como um homem de poucas palavras e que vivia quase que recluso, sem muitas relações. Devido à sua misteriosidade e reclusão, a população o considerava como um feiticeiro. Mas como não fazia mal a ninguém, era considerado um feiticeiro do bem. A narrativa de Barreto (2010) apresenta um personagem simples e que vivia cultivando suas plantas, a quem o pouco parecia que lhe bastava.

Esse conto fez-me pensar na simplicidade e na riqueza que podemos extrair do “comum”. Um homem que vive quase que isolado em seu mísero sítio, cuidando de seus afazeres, a princípio gerou espanto e desconfiança por parte da população local. Depois de investigarem sua vida junto ao delegado da cidade, percebendo que não tinha antecedentes, todos passaram a confiar no moço, ainda que continuassem o considerando um feiticeiro. A singeleza da vida de Ernesto revelou um homem introspectivo e que tinha muito a dizer, embora não o dissesse na narrativa. Esse “comum”, considerado como supérfluo e indigno de maiores análises e atividades reflexivas, é o que se defende nessa pesquisa. A cena que se discutiu neste capítulo e as demais narrativas do caderno de registros deram forma a situações corriqueiras do cotidiano escolar, mas que quando analisadas em suas minúcias, muito podem ajudar a pensar esse cotidiano que cria e que se transforma continuamente.

Nesse movimento de desnaturalização do senso comum, de questionamentos a partir de perguntas que não tinha feito em minha prática e de estranhamento do que parecia “sempre foi assim”, é que fui me construindo como professor-pesquisador de minha prática, apoiado em uma perspectiva de *prática-teoria-prática*. Essa perspectiva parte do princípio de que a

partir de inquietações da prática se busca aportes teóricos para problematizá-la e melhor refletir sobre as indagações levantadas para então dar um retorno à prática, compreendendo-a como *locus* de pesquisa. Trata-se de um posicionamento ético e político de valorização do professor que está na escola como sujeito de conhecimento, que é capaz de refletir sobre suas ações, assumindo-se como pesquisador.

O trabalho com essa cena ajudou-me nesse movimento de construção/desconstrução. Garcia e Alves (2002) defendem a ideia da professora como pesquisadora da sua própria prática. As autoras utilizam o termo “professora” no gênero feminino por um posicionamento político, reconhecendo que o magistério é majoritariamente formado por mulheres. Na minha experiência, sendo um professor, percebo que a minha presença nas escolas sempre foi uma exceção. Em geral, sempre fui o único professor nas unidades de ensino em que atuei. Na escola em que a cena discutida neste capítulo se deu, só tinha eu, o coordenador de turno e outro professor do sexo masculino. Os demais docentes eram mulheres. Isso reforça as colocações de Garcia e Alves (2002) ao afirmarem que o magistério é formado, em sua maioria, por professoras. As autoras enfatizam que as professoras, inconformadas com as rotulações que são colocadas nas crianças e com o “fracasso” que muitas vezes se faz presente, não caem no conformismo e passam a agir como pesquisadoras da realidade em que se encontram.

A *prática pensada* defendida por Garcia e Alves (2002) é a prática da *professora reflexiva* que não se conforma com as situações que o cotidiano lhe apresenta, mas estranha, questiona, procura outras respostas. Garcia e Alves (2002) afirmam que:

[...] a ideia de que a professora não pensa, não reflete e, por decorrência, não é capaz de pesquisar sobre sua própria prática, continua tão arraigada na escola, na literatura pedagógica, no discurso sobre a escola, proferido pelas autoridades de plantão, que a própria professora passou a acreditar ser incapaz de pensar. E este processo de desacreditar de si mesma cumpriu um papel terrível: neste mesmo processo de desqualificação da professora, vai desaparecendo da memória coletiva docente a sua histórica atividade pesquisadora. (2002, p. 100).

As autoras estão se referindo a uma série de mecanismos que contribuíram para a desqualificação da professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Elas citam a ação supervisora nas escolas, apontando o fazer dos supervisores e dos orientadores, pois acabaram dificultando a autonomia da professora, se dispendo a pensar por ela, deslegitimando sua consciência de saber-fazer. As autoras afirmam que a própria literatura e os discursos pedagógicos se configuravam como autoritários, negando a professora como uma profissional pensante.

A cena discutida aqui é bastante emblemática para complementar essas reflexões. O professor que se compreende como pesquisador interroga a realidade em que vive. Essa postura reflexiva pode se dar a partir da sensibilidade de ouvir os outros também. Foi o que ocorreu. Posso dizer que uma certa alienação me acometia enquanto, diariamente, em diversos momentos da sala, pedia para que os alunos abaixassem a cabeça. Nunca tinha estranhado esse comportamento. A pergunta de um aluno fez-me questionar, indagando as ações que eu desenvolvia em minha própria prática.

Garcia e Alves (2002) afirmam que “não se trata de formar o pesquisador, somente, mas de reconhecer no sujeito da prática essa capacidade de interrogar a realidade em que vive.” (2002, p. 102). As autoras se referem a uma contextualização da prática, de forma que os educadores a enxerguem e a problematizem de maneira ampla. Tudo isso passa não só pela formação, mas pelo reconhecimento do professor como sujeito capaz de pensar a sua própria prática, potencializando o cotidiano da escola.

Acredito que a ideia de professor-pesquisador parte dessa premissa, de valorizar as vozes da escola, aproximando o diálogo entre a realidade escolar e própria academia. As pequenas cenas e situações vividas no cotidiano podem nos fazer pensar, levantando perguntas e estranhando as que já tínhamos prontas. Essa postura de interrogação do próprio contexto em que está inserido faz parte do professor que se compreende como pesquisador. Refletir sobre a cena “Um, dois, três, silêncio!” me possibilitou refletir sobre o meu cotidiano, ressignificando-o, ou seja, atribuindo-lhe novos sentidos.

Pensar nesta cena, construindo a percepção de que não existe controle imóvel, mas que este se escapa, pois há formas de escapes sutis, ajudou-me a pensar melhor a própria vida, a vida em sociedade. Posso afirmar que “Nada o que foi será do jeito que já foi um dia”. Este trecho da música “Como uma onda”, de Lulu Santos e Nelson Motta, ajuda-me a refletir e a afirmar que muitas das vezes somos “atravessados” por experiências que nos marcam e que vão constituindo a nossa subjetividade. Entender que diante de um “poder disciplinar”, espalhado por todos os lugares, existem “táticas”, há “fugas”, ajudou-me a construir a consciência de que o *homem ordinário* opera continuamente no cotidiano escolar. Penso que essa percepção é fundamental para eu rever minhas formas de olhar os alunos, entendendo-os como sujeitos que precisam ser ouvidos e respeitados.

2.6.1 A importância do registro sobre o vivido

A análise da cena “Um, dois três, silêncio!” me fez pensar sobre a importância do registro, pois quando escrevemos sobre os mais diversos acontecimentos do cotidiano escolar, potencializamos nossas próprias vozes, contradizendo o posicionamento que descarta a figura do educador como protagonista de sua ação pedagógica.

Garcia (2002) compreende a professora da escola básica como produtora de conhecimento sobre a sua prática, por isso defende a perspectiva da pesquisa no cotidiano, em que as vozes dessas professoras são ouvidas, numa intensa articulação entre prática-teoria-prática, conceito já discutido neste trabalho dissertativo.

Ao iniciar a escrita no caderno de registros, fui construindo um movimento de olhar para a minha prática com mais atenção, tentando problematizar questões que eu sempre via como comuns. A interrogação do aluno na cena em questão, quando me pergunta sobre o porquê de ter que abaixar a cabeça, foi uma problemática que eu jamais havia pensado. Nesse movimento reflexivo, fui me construindo/desconstruindo como educador e como pessoa.

Welfort (2017) afirma que “educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento” (2017, p. 22). Para a autora, a ação reflexiva do educador é capaz de propiciar transformações nele próprio e nos outros. Por isso ela também defende o reconhecimento do educador como sujeito, como protagonista de sua prática. Assim fui tecendo as narrativas no caderno de registros. Pouco a pouco, fui relatando cenas que iam ocorrendo comigo no cotidiano da escola. Muitas cenas narradas não foram específicas da minha realidade como professor em uma escola pública da cidade de Duque de Caxias/RJ. Relendo essas cenas, percebi que boa parte acontecia e ainda acontece em várias unidades escolares, ou seja, não são exclusivas do contexto vivido por mim.

A situação de ter que abaixar a cabeça a partir de um ordenamento do professor foi vivida por mim em diversos momentos durante a minha trajetória como aluno. Quando trouxe para a discussão da cena exemplos de produções de cinema como “Uma professora muito maluquinha” e “Sociedade dos Poetas Mortos”, além de tentar construir um diálogo com memórias da infância de Ramos (2011), foi justamente um movimento de tentar demonstrar que a cena que discuto aqui e as minhas memórias da escola não são isoladas, mas corriqueiras, que atravessam o cotidiano de muitas pessoas que frequentam e que já frequentaram essa instituição.

Segundo Brandão (1997 apud CÔCO, 2006, p. 13), “a escrita se apresenta, assim, como uma prática social de alcance político, porque se materializa como atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir no mundo e nele atuar”. Encontrar na escrita um movimento de formação reflexiva e de afirmação da própria subjetividade, reconhecendo-se enquanto sujeito autor de sua prática, pode ser relacionado ao pensamento de Freire (2005), que defende o professor como pesquisador, que pensa, que cria e que está em constante ação sobre seu fazer pedagógico. A construção dos registros e das narrativas apresentadas no caderno que deu início a essa pesquisa propiciou-me um movimento de empoderamento, em que passei a assumir uma postura de ação ainda maior sobre minha prática, reconhecendo-me como pesquisador do meu próprio cotidiano.

As reflexões produzidas nesse trabalho dissertativo a partir do pensamento de Certeau (2014), ao colocar o homem ordinário como aquele que “tira partido das forças que lhe são estranhas”, criando uma espécie de inventividade na atuação social, remete à reflexão de que “o sujeito se constitui, é constituinte e inventivo na sociedade (e no discurso)” (CÔCO, 2006, p.43). É possível compreender o sujeito criativo como aquele capaz de inventar e de produzir diferentes significação para o contexto em que está inserido. Os discursos produzidos através dos registros revelam essa capacidade de inventividade do sujeito que, ao olhar para o seu “comum” cotidiano, pode produzir diferentes sentidos para este, repensando-o, sendo transformado e transformando o seu fazer. Defendo a premissa de Nóvoa (2013) de que o eu pessoal é indissociável do eu profissional, por isso tenho julgado as reflexões a partir das situações que vivi em meu cotidiano profissional como constituidoras da minha própria subjetividade, fazendo-me pensar sobre minhas concepções e filosofias de vida.

O termo “registro de práticas” deriva das produções de Madalena Freire. Marques (2010) afirma que “em suma, para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação.” (2010, p. 22). Essa premissa parte do princípio de um registro que coloca o educador como produtor de sua prática, para além da alienação de seu trabalho. Concebo como uma perspectiva contra hegemônica de pensar a atuação docente. Na medida em que o professor reflete sobre o seu cotidiano, vai atribuindo sentidos ao que faz, repensando suas ações, podendo transformá-las. É uma espécie de empoderamento do próprio fazer docente, na figura do educador.

Marques (2010), apoiada em referenciais teóricos que discutem sobre a escola reflexiva, como em obras de Isabel Alarcão, afirma que:

A cultura organizacional exerce influência não apenas sobre a formação de professores, mas sobre as práticas e os modos como se desenvolve o processo educacional que ela propõe. A cultura da instituição pode estimular, favorecer, dificultar e talvez, em última instância, impedir a construção de determinadas ações por meio da imposição de condicionantes, apresentados implícita ou explicitamente em falas e posturas. (2010, p. 30).

As discussões da autora apontam a cultura organizacional da escola como favorável ou não à reflexão e ao registro. A premissa dos registros, apoiados em reflexões da prática defendida neste trabalho, parte do princípio de que estes não devem ser tomados individualmente, mas podem ser partilhados, contribuindo para a formação não só do professor que os fez, mas dos demais profissionais da escola.

Nos registros que fiz nessa pesquisa, debates foram tecidos com o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALÉ) e nos encontros de orientação coletiva. As ponderações dos colegas e o compartilhamento de experiências e de ideias fez com que eu fosse avançando na pesquisa, pensando de formas diferentes. Não foram poucas as vezes em que uma colocação feita durante as discussões fizeram-me repensar a cena em discussão, buscando referenciais teóricos para discuti-la a partir de premissas que eu ainda não tinha pensado. Isso justifica a necessidade de fortalecimento dos espaços coletivos, das ações em grupo.

Welfort (2017) afirma que “uma coisa é escrever, ser escritor-reprodutor e rerepresentador de linguagem. Outra é, no exercício disciplinado do escrever, torna-se escritor-sujeito-produtor de linguagem escrita.” (2017, p. 25). A autora defende o resgate do pensamento do professor como sujeito-escritor. Ela afirma que nesse exercício de registro, o educador acaba formalizando o que praticou, pensando sobre suas ações. Nesse movimento, o educador pode rever o que sabe e o que ainda não sabe. Trata-se de um processo formativo que reconhece no educador sua condição de sujeito, valorizando sua condição de profissional pensante.

A escrita pode se revelar num movimento de sistematização do pensamento, em que o autor descreve o que pensa, atribuindo sentido ao que faz. Na escola somos treinados para copiar, reproduzindo a voz dos outros. Encarar a escrita como autoria torna-se difícil, pois não é uma prática comum. Desta forma, não foi fácil para mim construir os registros das situações que eu ia vivendo no cotidiano. Assim como não foi fácil desconstruir muitas crenças que eu tinha em relação à escrita. Fui compreendendo que escrever é “quebrar pedras”, é se expor, na compreensão de que o leitor sempre está ali, antes, durante e após a escrita.

Os registros docentes mostram sua potência na medida em que revelam o cotidiano dos profissionais da educação. Os registros desencadeados da cena “Um, dois, três, silêncio!” foram construídos no sentido de não se reduzirem a meras descrições do meu contexto profissional, mas que pudessem se tornar instrumentos propiciadores de reflexão. Fujikawa (2007), ao falar sobre a possibilidade de escrita dos professores e professoras como revisão e reflexão da própria prática, afirma:

Dessa forma, ao escreverem sobre suas práticas, professores e coordenadora referem-se tanto ao objeto narrado (a aula, o planejamento, os conteúdos trabalhados) quanto às reflexões que fazem sobre si mesmos ao lidarem com as diversas situações do cotidiano. Convém ressaltar a importância que a complementaridade e integração dessas duas vertentes apresentam para que a escrita propicie reflexão, evitando que o componente referencial reduza-se a meras descrições das ocorrências diárias, tornando o processo de escrita mecânico. (2007, p. 243-244).

A autora defende uma escrita sobre a prática que propicie reflexão, para além de uma escrita mecânica, que apenas descreve o que ocorreu, sem produção de sentido sobre o ocorrido. Nessa direção, posso afirmar que a escrita dos registros e o retorno a eles me oportunizaram momentos de reflexão a respeito das situações que eu tinha vivido no cotidiano da escola e que se tornaram emblemáticas e instigadoras. Ao pensar nessas situações, fui transportado para um outro lugar, o local de observador da minha própria prática. Rosa (2007) afirma que “relatar a experiência é muito mais do que simplesmente registrá-la. É um momento de análise, de reflexão que, por estar fora do momento, da ação, coloca o professor em um outro lugar. No lugar de observador da sua própria prática, por meio das suas lembranças.” (2007, p. 249). A autora coloca que quando narramos, escrita ou oralmente nossas experiências, tentamos compreender o que vivemos.

Nessa tentativa de compreensão do vivido, foi que apresentei a cena discutida neste capítulo. A pergunta do aluno me intrigou, fez-me parar para pensar em algo que eu jamais havia refletido. O registro dessa situação ajudou-me a organizar as ideias sobre o ocorrido e a construir uma atividade de pesquisa na busca por entender o que se passou naquela sala de aula, cena também comum em muitas salas de aula além da minha.

A partir dos registros que fui construindo nessa pesquisa, acabei por repensar minha condição docente. Os registros me impulsionaram a um movimento de reflexão amplo, em que pude estranhar situações que outrora eram banalizadas por mim. As narrativas que fui construindo acabaram se convertendo em espaços de partilha com os outros sobre vivências que eu jamais tinha pensado que iria discutir. Essas narrativas se transformaram em uma

espécie de análise das minhas práticas e de apropriação do fazer (CERTEAU, 2014). Relaciono o movimento de escrita de registros e de reflexão sobre cenas do meu cotidiano ao pensamento de Certeau (2014), porque, a partir das narrativas, construções do próprio cotidiano foram sendo pensadas, em que pude repensar o meu contexto, entendendo que a potencialização das práticas cotidianas podem se revelar em *táticas* de resistência, que se propõem a ouvir os que foram silenciados, legitimando a figura do professor como pesquisador e, portanto, produtor de conhecimento.

A *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996), ajuda a pensar que o que está imbricado nas discussões em defesa da autonomia dos educandos e de educadores é a apropriação crítica por parte deles das ações pedagógicas desenvolvidas em sala, é o reconhecimento de ambos como sujeitos, destituídos da condição de objetos, mas que atuam objetivando a transformação de seus contextos. A discussão da cena “Um, dois, três, silêncio!” se revela como um movimento pessoal de desconstrução/construção. Fez-me ressignificar concepções que eu tinha sobre relações de poder na escola, entendendo o diálogo na prática pedagógica como promotor da emancipação (FREIRE, 1996). Atuar no cotidiano da escola e nele pensar é entender a mim, professor, como pesquisador de minha prática, como produtor de conhecimento.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DISCIPLINAR: ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E REINVENÇÃO DO COTIDIANO

Era o ano de 2016. Atuava como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Eu trabalhava no terceiro turno, das 15h às 19h, com um grupo de 35 alunos. De acordo com o regimento do município, as turmas de quarto e de quinto ano do Ensino Fundamental deveriam ter no máximo esse quantitativo por sala. Havia naquele turno três turmas do quarto ano de escolaridade: 402, 403 e 404. A minha turma era a 403. Naquele dia, estávamos em reunião pedagógica referente ao encerramento do 1º bimestre letivo. Em um momento, eu e outra professora do 4º ano fomos informados de que receberíamos mais um aluno. Ficamos surpresos com a notícia, afinal, nossas turmas estavam no limite máximo de estudantes. Questionei à equipe diretiva sobre o porquê de tal mudança. A diretora afirmou que estava remanejando dois alunos da turma 404 por motivos de mau comportamento destes estudantes. (Duque de Caxias, abril de 2016)

A cena que narro acima me convida a pensar em variados aspectos que atravessam o cotidiano escolar. Um deles é sobre a produção do fracasso escolar que foi se configurando na tentativa de atribuir aos estudantes das classes populares a responsabilidade por boa parte do insucesso constatado na esfera educacional. A questão da normalização e das relações de poder também estão presentes nesta cena. Ao “trocar” os alunos de turma, o que a escola estava pretendendo? Manter a ordem? Que ordem seria essa? Ao mesmo tempo em que a escola busca estabelecer uma certa normalidade nas relações em seu interior, apoia-se em ideais de homogeneização. Por esse motivo, constata-se a formação de turmas com base na seriação, organiza-se os alunos de acordo com similaridades, na tentativa de excluir ou até mesmo integrar os tidos como “diferentes”. Essas e outras discussões serão construídas a seguir na tentativa de compreensão desses variados aspectos que atravessam a narrativa em questão. Tomo como foco inicial de discussão a questão da produção do fracasso escolar.

3.1 Considerações sobre a produção do discurso do “fracasso escolar”

A situação vivida por José e Rodolfo na escola, e em especial na minha sala de aula, possibilita muitas discussões. Uma delas é a respeito da produção do fracasso escolar. Patto (2015) é uma autora que ao discutir esse tema, ajuda-me a problematizar o discurso de naturalização do fracasso escolar das crianças e jovens das classes populares. Trago algumas de suas reflexões na tentativa de compreender a cena que se discute neste capítulo dissertativo de modo a que se configure como uma situação formativa para mim, e não meramente um dado de pesquisa.

A cena que compartilho aqui pode trazer pistas para pensarmos sobre muitos estudantes que, como José, acabam abandonando a escola, resultado da perversa desigualdade social existente. Neste sentido, ao buscar compreender o que meu aluno José viveu na escola, não posso desconhecer o fato de ele ser negro, o que, segundo Patto (2015), tem sido historicamente utilizado como justificativa para as chamadas “dificuldades escolares” ou mesmo a condição de “fracasso”. Para tanto, Patto (2015) realiza uma importante discussão sobre as teorias raciais. Tais teorias afirmam que as raças possuem diferenças anatômicas e fisiológicas e que estas resultam em desigualdades psíquicas. A autora afirma ainda que durante o século XIX ocorreram as tentativas de comprovação empírica das teses de inferioridade racial dos pobres que não eram brancos. Houve até o surgimento da escola antropológica norte-americana, que desenvolveu novos métodos de estudo dos índices cefálicos. De acordo com Patto (2015), estes antropólogos escavavam cemitérios na tentativa de mostrar que os crânios das chamadas “classes superiores” se diferenciavam dos crânios encontrados em cemitérios das denominadas “classes inferiores”.

Patto (2015) cita Joseph Arthur de Gobineau, filósofo francês, que teve uma das obras mais divulgadas no século XIX, intitulada *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicada em 1854 e bastante aceita no Brasil. Parte do seu livro criticava as consequências da mestiçagem e acabava reforçando o preconceito racial arraigado no país.

A autora segue suas reflexões apontando a importância da figura de Sir Francis Galton. Este defendia a tese da hereditariedade, isto é, de que os sujeitos herdavam aptidões naturais. Galton queria garantir a “comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais” (PATTO, 2015, p. 62). Ele desejava implantar a eugenia, ciência que objetivava controlar e dirigir a reprodução humana com crença em fins supostamente “evolutivos”.

Patto (2015) afirma que o princípio da ideologia liberal está centrado no mérito pessoal como um critério supostamente “legítimo” de seleção educacional e social. A autora nos diz ainda que uma certa linha de psicologia reforçava essa visão, na medida em que os testes de inteligência favoreciam os mais ricos em detrimento dos mais pobres. Esses testes levavam a população a acreditar que os mais ricos ocupavam os melhores lugares sociais meramente por sua capacidade individual.

As discussões encontradas em Patto (2015) a respeito dos movimentos que objetivavam comprovar a inferioridade racial, bem como o debate sobre a tentativa de colocar o resultado do fracasso e da “inferioridade” nos negros e/ou pobres, ajudaram-me a compreender que a situação de José e de Rodolfo, meus alunos, vivida na escola, tem relação com a produção social do “fracasso” gerado em torno das populações oriundas das classes populares. Essa produção foi e continua sendo forjada historicamente.

Deste modo, Patto (2015) segue suas reflexões afirmando que ainda no século XIX muitos psicólogos se empenhavam em pesquisar se um indivíduo era mais apto do que o outro. Muitos faziam isso sem considerar os fatores ambientais e socioeconômicos, o que acabava por fortalecer a crença na possibilidade de oportunidades iguais, que como já foi afirmado aqui, reforça o ideal liberal burguês. Dando um pequeno salto no tempo, a autora discute que uma palavra de ordem que surgia do movimento da psicologia clínica, que acabava por buscar no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis, era a *higiene mental escolar*. Este movimento se disseminou a partir da década de 1920.

Uma rede de clínicas psicológicas escolares e fora da escola começou a ser criada na tentativa de tratar as crianças que apresentassem algum tipo de “desajuste” escolar e de “problemas de aprendizagem”. Patto (2015) afirma que o movimento de submissão das crianças a testes diagnósticos médico-psicológicos foi muito expressivo nas décadas de 1920 e 30. Mesmo que tais movimentos tivessem nascidos com a intenção de se tornarem espaços para orientação dos pais e professores, essas clínicas acabavam se tornando:

[...] em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários desses diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola. (PATTO, 2015, p. 69).

A autora chama a atenção para as armadilhas ideológicas que consideram grupos humanos que não compõem os quadros dominantes como “atrasados”, “primitivos”, “rudes”, ou seja, na condição de inferiorizados em relação aos grupos hegemônicos. Essas reflexões

me fazem lembrar a todo o momento da cena de José, que como um aluno de classe popular, foi concebido como o detentor do problema da “indisciplina escolar”. Ao olhar para a cena e as narrativas que foram se desencadeando no decorrer do texto, percebo que a escola construiu medidas que objetivavam remediar a situação, concebendo José e Rodolfo como os “problemas”, como a causa exclusiva do desconforto gerado em sua professora de origem. Na época, eu também não fui capaz de compreender o que estava colocado ali: a culpabilização dos próprios alunos, a ausência de diálogo, a falta de uma reflexão mais ampla dos determinantes históricos e sociais que estariam por trás daquela situação e ações que efetivamente levassem em conta os meninos, aquilo que pensavam e sentiam na escola.

Esse movimento de reflexão a respeito das questões históricas que foram configurando o discurso do fracasso na escola, bem como a tentativa de compreensão das ações dos sujeitos envolvidos na cena, estão sendo construídos nessa pesquisa que, à luz de reflexões teóricas, tem objetivado construir uma análise, não de culpa ou de vitimização de José e de Rodolfo, mas de compreensão de alguns determinantes que estão por trás da narrativa apresentada. E se não é mais possível modificar o que aqueles meninos viveram na escola, é possível aprender com essa experiência, já que outros Josés e Rodolfos ainda se encontram no cotidiano escolar, exigindo de nós novos modos de compreender o ensino e a aprendizagem, novas maneiras de viver as relações interpessoais.

Retomando Patto (2015), encontro em seus escritos uma importante análise sobre a “teoria da carência cultural”. Segundo a autora, esta foi “umas das concepções estruturantes da pesquisa e do discurso educacional durante os anos 1970” (PATTO, 2015, p. 133). Essa concepção já vinha sendo formulada nos Estados Unidos desde os anos 1960. A autora enfatiza que “essa teoria afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.” (PATTO, 2015, p. 117).

No Brasil, a “teoria da carência cultural” encontrou grande aceitação por volta dos anos 1970, e ainda hoje vemos a sua presença fortemente. São vários os motivos. Entre eles, pode-se destacar:

[...] vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres; negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural [...] (PATTO, 2015, p. 118).

Estas postulações remetem à produção de discursos em torno do fracasso escolar comprometidos com as classes dominantes. Esses discursos carregavam muito preconceito, preconizando valores, crenças, hábitos e normas das classes hegemônicas como os mais adequados para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Ao refletir sobre a cena que se discute neste capítulo, penso que José e Rodolfo, alunos “trocados” de sala, acabaram tendo seus direitos de participar das discussões sobre suas situações negados. Nos parecia “natural” que a decisão fosse feita exclusivamente pela equipe diretiva e pelos docentes da escola, aqueles que possuem “condições e conhecimentos técnicos” para tal. A naturalização da não participação não estaria coerente com o autoritarismo que vivemos hoje nas diferentes instâncias sociais e políticas?

Outro aspecto que naturaliza a falta de participação e justifica a decisão do outro, não estaria no discurso da “carência cultural”? “Sem cultura”, sem condições de legítima participação e de definição de seu destino. Patto (2015) discute a “teoria da carência cultural”, que não reconhecia/reconhece a cultura das classes populares como legítimas. Ao ingressarem na escola, essas crianças se deparavam com uma instituição que representava interesses e princípios de outro grupo social. A autora afirma que, nesta perspectiva, “a escola pública primária seria palco de um desencontro cultural” (PATTO, 2015, p. 121). As proposições teóricas que a “teoria da carência cultural” defende colocavam os lares das classes populares como marginalizados, em que as crianças dessas classes estariam imersas em uma pobreza de estimulação ambiental e visual. Tudo isso contribuiria para o “fracasso” que essas crianças poderiam apresentar ao serem inseridas nos sistemas de ensino.

Patto (2015) revela que os estudos sobre a carência cultural nos anos 1970 atribuíam a causa principal do fracasso ao aluno, “cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda” (2015, p. 135). Muitas eram as causas que a literatura influenciada por essa teoria apontavam. Patto (2015) inclusive citou um artigo de Poppovic publicado em 1972, intitulado “Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural”, que relacionava o desempenho escolar dos alunos às peculiaridades de seu ambiente familiar, como o desejo de trabalhar logo, a o desinteresse dos pais diante das tarefas escolares dos filhos, a pouca interação verbal desses alunos no ambiente familiar, a ausência de leitura em casa, entre outros. Essas considerações, pelo que tenho observado e refletido, ainda são muito presentes no imaginário de muitos educadores e pensadores que se dedicam a discutir a educação.

José e Rodolfo foram compreendidos na escola como alunos com “carência cultural”. Essa concepção marcou as ações realizadas com esses estudantes. Como poderíamos ter visto

e compreendido de modo outro José e Rodolfo? Como respeitar e valorizar as culturas dos estudantes? Como conseguir enxergar que muitas vezes são as mesmas que nós, professores, possuímos – mas poucas vezes assumimos. Estes são alguns dos desafios que temos na escola.

O estudo de Patto (2015) sobre as chamadas “dificuldades escolares” articula historicamente duas vertentes: medicina e psicologia. Sobre a obra de Patto (2015), Monteiro (2008) afirma que “da medicina, a educação recebeu a visão organicista, a qual explica as dificuldades escolares a partir de déficits na criança. Já da psicologia, a educação herdou explicações para as dificuldades escolares advindas do ambiente, principalmente de “problemas afetivos” (2008, p. 63). Patto (2015) denuncia que as “dificuldades escolares” são “explicadas” a partir de pressupostos racistas e elitistas. Por isso se atribui as causas do fracasso às situações culturais e familiares.

Esta discussão sobre uma teoria que acabava reforçando a exclusão a partir de preceitos preconizados como legítimos por apenas uma das partes, a dos privilegiados socialmente, remonta à discussão de Skliar (2003) sobre o excluído. Acabamos rotulando os diferentes na tentativa de reforçar a nossa normalidade:

É preciso voltar a nomeá-los, a sabê-los e adivinhá-los de algum modo. E, para isso, nada melhor que colocá-los longe, no exterior de nós mesmos, a uma distância que tal que nos seja fácil falar, discutir, conceitualizar, dizer; a uma distância em que seja impossível ouvir (-nos), responder (-nos), dizer (-nos). (SKLIAR, 2003, p. 81).

Precisamos do diferente, do fracassado, do louco, do preto, do indígena para reforçar nossa normalidade, nossa centralidade, nossa língua, nossa condição de superioridade. Quantas vezes isso não foi feito por mim, na escola, e com José e Rodolfo, meus alunos e foco desta discussão?

Segundo Monteiro (2008), “para a psicanálise, esse outro é um outro que não queremos ser, que odiamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que tende a produzir em nós uma sensação de alívio” (2008, p. 70). Foi exatamente o que aconteceu com os alunos representados na cena em discussão. José e Rodolfo foram separados e conseqüentemente isolados em suas novas turmas por representarem o padrão de aluno que a escola não queria ter, por fugirem à normalidade tão preconizada pela instituição escolar. Ou seja, por nós professores.

Skliar (2004) faz mais uma afirmação sobre esse “outro” que tanto causa estranhamento e que é construído para a afirmação da normalidade daquele que o julga:

O outro é um outro que nós não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante unicamente de sua invocação – e também, diante de seu simples desaparecimento; é um jogo - doloroso e trágico, por certo – de presenças e ausências, de luzes e de sombras. (2004, p. 22).

O autor discute que a necessidade de se inventar e produzir a alteridade acaba sendo empregada de forma a nos reposicionar, colocando-nos em um lugar de partida de nós mesmos. Objetifica-se o “outro” na tentativa de sua anulação. Isso reforça a identidade daquele que se coloca como em uma condição de superioridade, que pretende submeter este “outro” à sua própria onipotência.

Essas discussões que tenho travado neste trabalho têm me ajudado a compreender o que José e Rodolfo viveram na escola e de que modo nós, professores e professoras, produzimos ou reafirmamos o discurso de fracasso escolar e o rótulo de certos alunos como “problema”.

Por outro lado, as análises de Foucault (2014) têm me auxiliado no entendimento da tentativa de controle, de homogeneização e de linearização que fazemos na escola, a fim de buscar “apropriação” dos corpos para melhor “utilizá-los”. A estratégia de *trocar* José e Rodolfo de turma se deu como uma tentativa de sessar com os comportamentos que esses sujeitos apresentavam, mas que não eram aceitos pela escola. As postulações de Skliar (2003, 2004) também ajudam na compreensão desse “outro” que é produzido, que é coisificado e objetivado em nome da manutenção de uma certa “normalidade”. Patto (2015) também tem contribuído com essa análise ao apresentar determinantes históricos que foram configurando e legitimando o discurso do “fracasso escolar”.

Refletir sobre o que esses autores escreveram me leva à percepção de que o “diferente”, o “fracasso escolar”, a “anormalidade” são criações feitas por nós, que acabamos por acreditar na utopia de uma normalidade, na crença de que a escola pode educar a todos em tempos iguais, numa perspectiva linear, apagando as diferenças e homogeneizando os dissonantes. Nascimento (2007) afirma que “talvez o problema não seja não enxergar as diferenças, mas analisar as diferenças como deficiência” (2007, p. 22). A autora afirma que o desejo da escola moderna é encontrar uma fórmula única de aprendizagem para todos, baseada no princípio de homogeneização.

Pensar na postura de José e de Rodolfo que não se adequavam ao “padrão escolar” é tentar refletir sobre essa escola que acaba reproduzindo desigualdades, que se distancia do contexto de muitos estudantes das classes populares. Nas linhas a seguir, algumas postulações

de Foucault (2014) serão apresentadas na continuidade dessa discussão sobre a produção do “outro”, calcada em uma tentativa de normalização, de controle, de disciplinarização à luz de preceitos oriundos do poder.

3.2 A normalização escolar em torno da produção do “outro” fracassado

Foucault (2014), ao abordar o poder disciplinar, fala-nos sobre como é um agente normalizador que separa indivíduos criando novos sistemas de “recuperação” para eles, pois estariam fugindo à norma, à regra. Desta forma, o poder disciplinar estaria fabricando corpos assujeitados. Foucault (2014) apresenta como instituições que objetivam fabricar corpos mais aptos à docilização: prisões, hospícios, hospitais e também a escola. Pensar sobre a análise que Foucault faz das instituições me ajuda a compreender o que fazemos com os alunos na escola e o porquê disso.

Relembrando o dia que José, aluno na cena em questão neste capítulo, foi recebido por mim em minha sala, recordo que a primeira atitude que eu tive foi promover o seu isolamento, separando-o de outros alunos “potenciais disseminadores da desordem e do caos”. José foi colocado sob uma vigilância ininterrupta. Lembro-me de que meus olhos percorriam a sala e o fixavam constantemente, ainda que de maneira disfarçada, cuidando para que ele não percebesse. Será que não percebia? Foucault (2014) postula que o sujeito disciplinar precisa estar sob a luz, tendo a consciência de que está sendo observado. O poder disciplinar constrói nesse sujeito uma espécie de consciência de sua própria sujeição à vigilância. Conforme afirma Monteiro (2008), esse poder “que tudo vigia, tudo controla, classifica e registra através da escrita: os corpos, os comportamentos e os discursos das pessoas, dando visibilidade a esse corpo que agora já não é mais coletivo, como descrito no poder soberano, mas individual.” (2008, p. 68)

Homogeneização é a palavra que representa a exclusão e o isolamento promovidos pela escola. No percurso das ideias de Foucault (2014), o anormal, o louco (aquele que fracassa na escola), o indisciplinado, é uma fabricação decorrente das redes de saber-poder. Essas redes se legitimam por um discurso de neutralidade aparente das teorias científicas. Essas redes de poder que se exercem no emaranhado da vida social e escolar produzem o sujeito que foge à normalidade. Esse sujeito acaba não sendo atendido e ouvido porque, *a*

priori, insere-se numa espécie e nomenclatura que o coloca como “fracassado”, como “indisciplinado”, como “anormal”.

Na cena em discussão aqui, José e Rodolfo praticamente não foram ouvidos, o que reforça as concepções de Foucault (2014) sobre a tentativa do poder disciplinar de sujeição das pessoas. Na medida em que José e Rodolfo sofreram punições, como o “remanejamento” de sala, foram convocados pela equipe diretiva para conversar, mas essa conversa não se deu na tentativa de ouvir tais alunos, buscando compreender as circunstâncias em que se encontravam em suas salas de origem e como era o relacionamento dos dois com a antiga professora. A preocupação da escola era a de “solucionar” um problema. Quando eles foram interrogados pela orientadora educacional sobre como estavam nas novas turmas, na verdade elas queriam saber se não estavam apresentando mais “problemas”. Uma discussão mais ampla sobre as nuances dessa trama escolar não se fez. Por esse motivo tenho construído essa discussão neste trabalho dissertativo não na tentativa de encontrar culpados para a cena ocorrida, mas de problematizar a narrativa em questão com base em aportes teóricos que ajudem a complexificar e a tentar entender as amarras ideológicas sobre um sujeito que se objetiva produzir em uma sociedade apoiada na linearidade e na homogeneização, ou seja, na normalização.

Souza (2006) cita um episódio de um romance de Jesy Kosinski denominado *O pássaro pintado*. Kosinski é um escritor polonês que migrou para os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. A narrativa desse poema fez-me rememorar a situação de José, refletindo sobre as amarras que a normalidade coloca naquele que se apresenta como diferente, como o que foge ao padronizado:

Trata-se da história de um menino de seis anos, de pele clara, olhos e cabelo negros - traços que facilmente fazem com que seja identificado com um judeu ou com um cigano -, em um período em que era iminente a invasão nazista. Com receio do que pudesse sofrer, seus pais o mandaram para uma vila distante e lá foi entregue aos cuidados de uma camponesa.

Depois de dois meses, essa camponesa morre e o menino passa a vagar pelas vilas rurais, sem saber como se contactar com seus pais e sem que eles soubessem que a camponesa havia morrido.

No romance, o menino não tem nome, ou antes, tem dois nomes que funcionam como próprio: Cigano e Judeu.

Em sua peregrinação conheceu Lekh, um caçador solitário. (...)

Lekh amava uma mulher, Ludmilla, com quem tinha tido apaixonadas relações sexuais. Ela própria, ainda muito nova, havia sido estuprada. Na obra, encontramos repetindo de modo compulsivo essa cena, entregando-se aos camponeses da aldeia

sem muito compromisso com seu desejo. Era conhecida como “a estúpida Ludmilla”. (...)

O episódio, que irei expor aqui, ocorre em um período de separação entre Ludmilla e Lekh, fato que sempre o enraivecia.

Em um desses momentos de ódio, Lekh olhou detidamente para as gaiolas onde estavam os pássaros que caçara. Resmungou e apanhou um deles. Ele escolheu o pássaro maior, prendeu-o em seu pulso e preparou um creme com diferentes cores de tinta, retirando os pigmentos dos mais diversos componentes. Quando ficou satisfeito com a mistura, Lekh desamarrou o pássaro e pintou suas asas, cabeça e peito em formato de arco-íris, até que se tornasse mais vívido que um buquet de flores do campo.

Feito isso, ele levou o pássaro para a parte mais fechada da floresta. Pediu ao Judeu – o menino – que pegasse o pássaro, o envolvesse suavemente e o apertasse de leve. O pássaro começou a chilrear, o que atraiu pássaros da mesma espécie que, então, começaram a sobrevoar nervosamente sobre as cabeças do menino e de Lekh.

O prisioneiro, ouvindo seus pares, debateu-se vigorosamente na tentativa de fugir, gorjeando ainda mais alto, fazendo vibrar seu pequeno coração, aprisionado em seu tórax recém pintado, mas que pulsava vigorosamente.

Quando um número suficiente de pássaros se reuniu acima da cabeça dos dois personagens, Lekh solicitou ao menino que soltasse o pássaro. Aparentando felicidade com a liberdade, o pássaro passou a buscar no bando um espaço para estar novamente incluído.

De início, os pássaros pareciam confusos. O pássaro pintado, por sua vez, começou a percorrer a extensão do bando, de uma ponta a outra, tentando convencer seus iguais que era um como eles. Gorjeava, batia suas asas e voava com os mesmos movimentos que eles.

No entanto, suas penas pintadas tornaram suas tentativas, de se mostrar um semelhante, pouco convincentes – para o bando, o pássaro pintado era um intruso que deveria ser excluído. O pássaro pintado, por sua vez, era forçado e empurrado cada vez mais para fora do bando.

Lekh e o menino começaram a presenciar, depois, como cada pássaro, de modos diferentes, atacavam furiosamente o pássaro pintado. Rapidamente, o pássaro pintado perdeu o equilíbrio e desabou do céu para o chão. O sangue, que escorria de seu corpo, pouco a pouco deixava entrever suas cores originais – afinal, era mesmo uma parte de si mesma que o bando de pássaros matou. (KOSINSKI, Apud SOUZA, 2006, p. 408-409).

Este conto remete-me à reflexão sobre o outro que é produzido, construído. Quando Skliar (2003) fala sobre o rótulo de “diferente” que damos ao outro, o fazemos na tentativa de afirmar a nossa suposta “normalidade”. Neste sentido, o “outro” é produzido para que seja excluído.

O pássaro que foi pintado se diferenciou dos demais. Isso produziu a sua exclusão por parte do grupo, que não o aceitou, estranhando-o. A cena em discussão neste capítulo apresenta a figura de José e de Rodolfo como alunos que fugiam de uma certa normalidade preconizada por nós professores, na escola. Ao se diferenciarem, foram excluídos. Foram

“tirados” de suas turmas originais numa tentativa de que fossem “melhor observados”. O resultado foi a produção de uma segregação.

Em *O pássaro pintado*, a “integração” não pôde se dar porque esse pássaro estava em demasia diferente dos demais do bando. Assim, foi rejeitado. Monteiro (2008) afirma que “a diferença – é essa grande ameaça – que nos habita e que a escola e a sociedade tentam ao longo dos séculos apagar, homogeneizar, igualar para nos manter seguros” (2008, p. 74). Se determinado aluno não se assemelha ao grupo (classe) em que está inserido, se apresenta comportamento nomeado pela escola como indisciplinado, diferente da maioria da turma, se foge a um certo padrão determinado por essa escola, prontamente é banido. A sua exclusão se dá a partir dos rótulos que lhes são concedidos. No caso de José e de Rodolfo, a nomenclatura “indisciplinados” lhes foi atribuída e naturalizada.

As colocações de Foucault (2014) ajudam na reflexão sobre essa padronização exercida pela escola. O poder disciplinar se apresenta numa espécie de controle dos corpos para a docilização. Esse poder atua numa perspectiva de linearidade, de homogeneidade, de padronização. É nesse sentido que acaba por tentar moldar o diferente, o que foge ao padrão estabelecido por este poder.

As postulações de Foucault (2000) podem ser situadas como de natureza política e social. Elas ajudam a refletir sobre o que está imbricado nas artimanhas da sociedade do poder que objetiva o controle e a utilização dos corpos. O autor apresenta também o conceito de biopoder, que vai se diferenciar do poder disciplinar na medida em que não pretende se apropriar dos corpos de maneira individual, centrado apenas no corpo, mas apresenta-se como uma tecnologia sobre a vida, que se exerce sobre ela, como um mecanismo de massificação. A biopolítica acaba por ressignificar a disciplina:

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (FOUCAULT, 2000, p. 288-289)

A tecnologia do biopoder é exercida sobre o corpo coletivo, diferentemente do poder disciplinar que atua sobre o corpo individual. Esse novo corpo político sobre o qual o biopoder se exerce é a população. A biopolítica acaba complementando a disciplina e não se antagonizando em relação a ela. Segundo Souza e Gallo (2002), “se a disciplina opera no nível do detalhe, do corporal, do individual, por intermédio das instituições, o biopoder opera

em nível mais global, atravessando as populações por meio do Estado.” (2002, p. 47). O que cabe diferenciar é que “enquanto a tecnologia e os mecanismos disciplinares operam com a normalização, definindo aqueles que se encontram na norma ou fora dela, procurando padronizar os anormais, a tecnologia biopolítica opera com a eliminação do degenerado, do inferior.” (SOUZA E GALLO, 2002, p. 48).

O biopoder, através do Estado se encarrega do apagamento das diferenças. Essas reflexões à luz de proposições foucaultianas ajudam a pensar que assim como José e Rodolfo foram “remanejados” de sala para que pudessem ser ajustados à “normalidade” preconizada pela escola, a tecnologia do poder disciplinar estava presente. Indo mais além, assim como Foucault (2000) afirmou que uma tecnologia não exclui a outra, mas age no sentido de certa complementação, o biopoder seria a massificação do poder representado pela escola, não localizado em um *lócus* específico, mas difuso, oriundo de certa multiplicidade de direcionamentos. A biopolítica como a que se pretende exercer sobre o coletivo pode ser pensada na cena em discussão aqui. Quando José e Rodolfo foram “trocados” de sala, o que isso poderia ter significado para os demais colegas de classe que supostamente estariam enquadrados no modelo ideal de comportamento preconizado pela instituição? Seria uma tentativa de a escola, através da punição dos alunos “indisciplinados”, reproduzir esse difuso poder para que pudesse servir de exemplo, causando temor nos demais?

O biopoder objetiva apagar a diferença, anulando-a. Ele procura eliminar o “degenerado”, pois não tolera mais a convivência com o diferente. As reclamações da professora de José e de Rodolfo sobre o “mau” comportamento deles eram recorrentes. Até aí, a diferença que eles apresentavam em sala, fugindo à normalidade, era tolerável. Isso pode ser entendido dentro da perspectiva de poder disciplinar de Foucault (2000). A partir do momento em que a escola já não vê mais saídas, acaba por tentar anular esses alunos. A “retirada” deles da sala, sem diálogo e de forma incisiva, assemelha-se à tecnologia do biopoder, que não tolera mais as diferenças, mas busca apagá-las, excluindo-as de vez. E nós, professores e professoras, muitas vezes compactuamos, naturalizamos ou mesmo desejamos que essas formas de poder ocorram.

Essa posição da biopolítica apresentada por Foucault (2000) pode ter sido utilizada pela escola, assim como o Estado o faz, sob um discurso de garantir a “pureza”, a “normalidade”, a “sanidade” institucional. Sendo assim, a escola toma certa iniciativa com os dois alunos levantando a bandeira de um discurso de que estaria tentando preservar a normalidade de seu funcionamento. Esse discurso acaba sendo aceito pela comunidade escolar. Nós, professores, em especial o aprovamos. Foucault (2014) mais uma vez ajuda na

compreensão desse enredo quando coloca que o poder é multidirecional, ou seja, não emana de um único polo. Nesse sentido, os sujeitos disciplinares acabam sendo colocados sob um poder que se exerce, que está entre todos e com todos. Isso justificaria o fato de a própria comunidade acabar conferindo legitimidade ao posicionamento da escola sob o desejo e a alegação da necessidade de se manter a “ordem”, a “disciplina”, a “normalidade”.

O “Conto de escola”, de Machado de Assis, narra a história de um menino que via a sala de aula e a escola como um espaço entediante e que não lhe causava nenhum atrativo, ao contrário, lhe causava repulsa. Esta narrativa apresenta um personagem que frequentava a escola por obrigação, por medo das surras que poderia receber do pai. Machado de Assis narra a sua presença na sala de aula, acompanhada de um desejo de nela não estar. Era como se não se sentisse pertencendo àquele espaço, pois não o atraía.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. Fui bobo em vir, disse eu a Raimundo (ASSIS, 1975, p. 136-137).

A situação narrada por Machado de Assis se assemelha a de muitas crianças que acabam concebendo a escola como algo dispensável. Talvez, desde a época em que Machado de Assis escreveu esse texto, nossa escola pouco tenha avançado no que diz respeito à capacidade de motivar as crianças. A leitura desse texto de Assis (1975) revela o cotidiano de uma escola nem um pouco atraente, repressora e homogênea, na medida em que todos deveriam realizar a lição ao mesmo tempo. Não havia espaço para muitas dúvidas. O medo da punição ao que fugisse à norma era grande.

Mesmo diante de toda uma tentativa de controle e até mesmo de silenciamento, “táticas” de subversão eram construídas. A narrativa de Assis (1975) apresenta um enredo em que Pilar, personagem principal da história, e Raimundo travam um diálogo durante a aula, de forma que não chamasse a atenção do professor. Raimundo era o filho do mestre e apresentava certa dificuldade em compreender as lições. Tinha muito medo do pai, que o castigava com extrema severidade, principalmente por ser seu filho.

Raimundo pediu a ajuda de Pilar para que lhe ensinasse uma lição que não fora compreendida, oferecendo-lhe uma moeda que parecia bastante bonita. Os meninos travaram uma conversa e um acordo de maneira muito cuidadosa, justamente para que o professor não

os visse e os punisse com severidade. Essa situação revela a “arte do fraco” tão comum nas salas de aula. A cena que se propõe a discutir neste capítulo sob o título “A escola como espaço disciplinar: estratégias de controle e reinvenção do cotidiano” narra a história de José e de Rodolfo, que, “remanejados” de sala, se veem em um novo contexto de vigilância e de controle, em que não podem sequer conversar abertamente com os demais colegas, salvo nas situações em que já tenham concluído as tarefas propostas em aula. Mesmo diante de toda essa tentativa de controle, não haveria formas de ruptura, não se estabeleceriam “táticas” de resistência? Isso foi o que aconteceu na narrativa de Assis (1975), que mesmo diante de um “controle” em que não podiam sequer conversar para compartilhar saberes durante as lições, Pilar e Raimundo conseguiram se comunicar, estabelecendo uma relação de acordo, que mais tarde Assis (1975) nomeou de “corrupção”, talvez por ter se deixado seduzir por uma única moeda, já que em seu bolso carregava apenas alguns pedaços de cobre.

No final da narrativa de Assis (1975), Pilar e Raimundo foram punidos pelo professor, pois um colega de classe, denominado Curvelo, assistia astutamente a toda a trama dos dois e não hesitou em contar ao mestre tudo o que tinha visto. Por que Curvelo estaria tentado a contar ao mestre a astúcia dos colegas de classe? Quando Foucault (2014) reflete sobre o poder disciplinar como algo que se apropria dos corpos dos sujeitos, alegando que ele não emana de uma única direção, mas se exerce, remete-me à consideração de que os sujeitos acabam entrando na trama do jogo do poder e que por isso o reproduzem. Curvelo realizou essa reprodução ao delatar os demais colegas, demonstrando assim uma certa compreensão sobre os mecanismos de vigilância e de controle empregados pela escola, contribuindo para a manutenção dos mesmos.

Na narrativa discutida neste capítulo, ao passar a fazer parte da minha sala, José certamente sabia que estava a todo o tempo sendo vigiado, que uma única distração e atitude considerada como fugitiva da normalidade poderia ser delatada a mim pelos seus próprios colegas. A narrativa de Assis (1975) traz riquíssimas contribuições para a compreensão da cena discutida neste capítulo. A inserção de José na nova sala não se deu alheia às possibilidades de subversão e de ruptura com a ordem estabelecida. José também construía “táticas”, formas de burlar o controle nas sombras, empregando golpe por golpe como forma de resistência.

3.3 Diante das tentativas de normalização pode haver subversão

Foucault (2014) define como “sociedade disciplinar” uma espécie de normalização, não apenas a partir do controle ideológico, mas por um controle do corpo. A “sociedade disciplinar” acaba por definir o que é aceito e o que é rechaçado. Este último deve ser imediatamente remediado. Com isso cria-se os conceitos de “normal” e “anormal”. Nascimento (2007) afirma que “são esses mesmos conceitos (normal e anormal) que permeiam o cotidiano escolar, definidos, principalmente, pelo currículo e pela avaliação, os dois principais instrumentos da escola na tarefa de disciplinamento dos alunos.” (2007, p. 43). A escola acaba assumindo, na sociedade moderna, a face dessa tecnologia de vigilância e de regularização. Ela reproduz, naturalizando, as estratégias de normalização da sociedade disciplinar.

Canguilhem (1995 apud NASCIMENTO, 2007) possibilita pensar de maneira nova os conceitos de “normal” e de “anormal”. Ele pretende romper com essa dicotomia, na medida em que não considera que o “anormal” é o oposto do “normal”, mas são dinâmicos. Para o autor, “o patológico deve ser compreendido como uma espécie de normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente” (CANGUILHEM, 1995, p. 164 apud NASCIMENTO, 2007). Segundo o crítico, estar doente/ser anormal é criar novas formas de encarar a norma. Ele atribui à doença um estatuto de inventividade. Abandonar o paradigma dicotômico (normal/anormal) não é tarefa fácil. Demanda um exercício de pensar inusitadamente as diferenças dentro do espaço escolar. O aluno que rompe com a “ordem” e com o “padrão” não é anormal, mas pode estar tentando construir uma nova ordem de relações no espaço escolar, o que demandaria por parte da escola uma nova forma de conceber os estudantes, repensando sua relação com eles. O pensamento do autor leva à compreensão de que aquilo que nomeamos por “anomalia” não é, em si mesma, patológica, mas “exprime outras normas de vida possíveis.” (CANGUILHEM, 1995, p. 113 apud NASCIMENTO, 2007).

Analisando a cena de José e de Rodolfo, “remanejados” de sala por “mal comportamento”, poder-se-ia pensar, a partir das postulações de Canguilhem (1995 apud NASCIMENTO, 2007), que esses alunos estavam tentando construir uma nova relação com o espaço escolar que não se curvassem à lógica da normalidade e do controle tão forte nessa instituição. Ao conversar na sala de aula, ao dançar nos corredores, ao tentar romper com as normas instituídas pela escola, José e Rodolfo poderiam estar tentando criar formas outras de

encarar e de resistir aquele espaço. Poderiam estar tentando chamar a atenção da escola e dos professores para a forma como queriam ser vistos, respeitados em sua autenticidade, em sua subjetividade.

Essa forma outra de compreender a escola, essas “outras normas de vida possíveis” não são, nem de longe, a forma hegemônica como se entendem as diferenças no contexto escolar. Na escola, as diferenças são comparadas a uma certa norma. Isso institui uma marcação binária normal-anormal, que classifica na tentativa de modificar os sujeitos. A escola dá visibilidade explícita à "existência de todo um conjunto de técnicas e instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, fazer funcionar os dispositivos disciplinares [...]" (FOUCAULT, 2014, p. 165). O autor coloca o exame como uma importante ferramenta da sociedade disciplinar para qualificar, classificar e corrigir os “anormais”. Da mesma forma em que o exame é utilizado para “avaliar os alunos”, retira dos estudantes um saber destinado e reservado ao mestre. Assim, o exame acaba permitindo “medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 2014, p. 183).

Tudo funciona em nome de uma “ordem” que precisa ser respeitada. Qualquer desvio deve ser prontamente remediado. Essas reflexões foucaultianas são centrais na tentativa de compreensão da cena discutida aqui, em que dois alunos (José e Rodolfo) foram “trocados” de sala por apresentarem certo padrão de comportamento que não era aceito, que não era reconhecido como legítimo pela escola, que não se aproximava da normalização preconizada por essa instituição. Foucault (2014) chama a atenção para os mecanismos que organizam os procedimentos disciplinares na escola como os mesmos que foram implantados nas fábricas, nos conventos, no exército, nos hospitais e nas prisões a partir dos séculos XVII e XVIII, em que essas instituições se organizam sobre um mesmo princípio: “impor uma ordem” (FOUCAULT, 2014, p. 165).

Nascimento (2007) afirma que “ainda hoje as escolas funcionam sob a lei da disciplina, vocábulo cuja etimologia tem na raiz “fazer aceitar”, “ajustar (-se)” (2007, p. 45). Questões como a organização das turmas em séries, das menores para as maiores, a disposição dos alunos na sala, de forma que os mais comportados possam vigiar os que fogem mais abruptamente ao “padrão de comportamento” preconizado pela escola reforçam essa tentativa de ajustamento. A própria dinâmica pedagógica que é pensada para manter a todo o momento os alunos em atividade, evitando a ociosidade. Há uma semelhança enorme entre a escola, os quartéis e as prisões. As escolas nas quais tenho trabalhado não fogem a essas regras.

Nesse jogo de poder estabelecido pela escola, mesmo aqueles que fracassam, que não se submetem à ordem naturalizada de sua classificação, dificilmente conseguem romper com as normas. Esse assujeitamento promovido pela escola marca os corpos e aqueles que não se enquadram ao padrão de normalização preconizado prontamente são classificados, retaliados e até mesmo isolados para melhor serem estudados, pensados. É como se construísse um discurso, uma espécie de saber em torno do “fracasso escolar”. Assim se vê José e Rodolfo na cena em discussão, que, submetidos a um jogo de poder representado pela escola, são rotulados como “fracassados”, “anormais”, “indisciplinados”. Nesse jogo, assumem a posição do “fraco” que não se adequa à normalidade, que foge ao padrão, que precisa ser remediado, ajustado, refeito. Por isso a “troca” de sala, já que precisavam se ajustar à ordem. Assim, desconstruir o “grupo da bagunça”, segregando seus integrantes, configurou-se como uma estratégia para que eles pudessem refletir sobre suas ações, classificadas e taxadas como incondizentes com um modelo de escola que objetiva homogeneizar, culturalmente marcado pela aversão às diferenças, mas por uma intensa relação de assujeitamento dos que a ela se submetem.

O filme “Entre os muros da escola”, cujo nome original em francês é *Entre les Murs*, foi uma obra dirigida por Laurent Cantet em 2008. A obra cinematográfica apresenta o cotidiano de uma escola pública francesa em uma periferia de Paris. O protagonista da história, o professor François Marin, interpretado pelo ator François Bégauden, vive um intenso contexto de conflitos escolares, marcado por uma exaustiva relação com os alunos. Percebe-se que o professor Marin tenta construir uma relação democrática com os alunos, ouvindo-os e considerando suas realidades, mas esbarra em uma complexa tensão relacional causada pelo desinteresse e até mesmo pela descrença de muitos alunos pela escola.

“Entre os muros da escola” apresenta um contexto educacional marcado pela diversidade étnica e social. Os alunos são de origens muito diversas. Trata-se de um país em que a escola pública é frequentada por alunos de diferentes classes sociais, por isso os estudantes da trama possuem experiências sociais muito distintas também. Muitas questões apresentadas no filme entram em contato com peculiaridades da escola brasileira e da cena em discussão neste capítulo. Dentre essas questões, pode-se destacar a tentativa de normalização e de controle empreendida pela escola. Embora de maneira geral os professores representados na trama demonstrem um esforço para estabelecerem uma relação mais dialógica com os discentes na tentativa de construir um ambiente mais democrático e horizontal, muitas vezes são vencidos por uma cultura institucional que elimina e exclui, regida por um sistema que prioriza a separação entre os “melhores” e os “piores”.

A exclusão realizada pela escola pode ser discutida à luz de postulações de Foucault (1999) sobre o poder disciplinar. O autor coloca que as instituições de sequestro, como a escola, criaram um poder epistemológico que forma um saber “tecnológico” e um saber “clínico”, como a psicologia, a pedagogia e a psiquiatria, que nasce da observação dos indivíduos. Foucault (1999) faz referência ao sistema escolar como baseado em uma espécie de poder judiciário, pois está sempre punindo e classificando, dizendo quem é melhor e quem é pior:

O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar? (FOUCAULT, 1999, p. 120-121).

O questionamento de Foucault (1999) a respeito da punição e da recompensa exercida pela escola remonta ao filme em análise e à cena em discussão aqui vivida por mim em uma escola pública da cidade de Duque de Caxias/RJ. A partir da tentativa de controle dos corpos, a escola acaba por partir da premissa de uma certa normalização. Apoiada no princípio de linearidade, deve-se manter a ordem, trazendo os “diferentes” para a norma, moldando-os ou simplesmente os excluindo. O filme “Entre os muros da escola” apresenta o caso do aluno Souleymane, que responde aos professores, fala palavrões em sala de aula e está sempre envolvido em conflitos com os demais colegas. Posso dizer que é com esse aluno que se passa o momento mais delicado e tocante do filme. Souleymane se envolveu em uma discussão em sala de aula, desrespeitando o professor e sendo punido pelo conselho disciplinar. Ele foi expulso da escola. Ao receber essa notícia, o aluno demonstrou indiferença. Não acreditava mais na escola, suspeitava e questionava essa instituição tão rígida e que não representava nem um pouco horizontalidade nas relações em seu interior.

Durante o conselho disciplinar, a mãe de Souleymane tentou defendê-lo, dizendo que ele era um menino bom e que a ajudava muito em casa. O próprio professor Marin, que direcionou o aluno ao conselho como forma de manter sua “autoridade” frente a uma situação conflituosa em sala, sentiu-se desconfortável diante da situação. Ele sabia que a expulsão prejudicaria a vida de Souleymane, mas não conseguiu livrá-lo disso.

Essa situação retratada pelo filme remete-me à postulação de Freire (1996) sobre a importância de se considerar a condição de sujeitos dos alunos e não de os objetificar, negando suas subjetividades. Freire (2005) afirma que “matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos

opressores.” (2005, p. 147). Uma perspectiva de educação que se pretenda progressista não pode negar a existência como sujeitos dos educandos, pelo contrário, deve se construir em uma perspectiva dialógica, em que o eu não comunique ao tu, mas em que ambos estabeleçam uma relação horizontal, objetivando a desmistificação do mundo. A mãe de Souleymane tentou contra argumentar em relação às considerações da escola sobre o seu filho, buscando mostrar suas potencialidades, mas a escola não o reconheceu como sujeito. Visto apenas como aluno, Souleymane deveria se assujeitar ao jogo escolar, deveria demonstrar ajustamento às normas e aos preceitos preconizados pela escola. Ele não foi considerado em suas peculiaridades, sequer sua mãe foi ouvida. Que modelo de escola é esse? Essa escola reproduz a ordem e acaba por tentar padronizar os sujeitos, na tentativa de moldá-los, ajustando-os a um processo homogeneizador. Situação semelhante à do filme em análise é a apresentada pela narrativa em discussão neste capítulo. José e Rodolfo não foram respeitados em suas peculiaridades. Também foram objetificados e prontamente punidos por não se ajustarem às normas. Hoje, sou capaz de entender o que antes não conseguia ver e tampouco compreender. Por isso uma investigação pode se constituir num importante instrumento de auto formação docente. No meu caso, tem sido exatamente esse papel.

O filme “Entre os muros da escola” apresenta várias situações em que os estudantes são colocados na condição de objetos, pois não são considerados em suas subjetividades. São rotulados como seres inacabados e que precisam ser sujeitados às normas, aos preceitos da instituição. Os alunos resistem, questionam, tentam subverter, criam “táticas” e astúcias, mas na maioria das vezes são silenciados por uma instituição extremamente conservadora e reprodutora da ordem social.

Foucault (1999), ao analisar a sociedade, como a Inglaterra e a França no final do século XVIII e início do século XIX, a considerou como “sociedade disciplinar”. O autor coloca que antes existia uma sociedade penal (soberania), que se tornou sociedade disciplinar (estatal). Na sociedade penal, só existe pena se houver infração à lei, já na sociedade disciplinar, os indivíduos são submetidos a um controle que se apoia em diversas instituições disciplinares, como a escola. A punição deixa de estar condicionada ao que o indivíduo fez, mas ao que virtualmente este poderá vir a fazer.

No filme, embora Souleymane tivesse apresentado comportamentos não aceitos pela escola e tidos como indisciplinados, sua punição que se configurou em exclusão da escola deu-se por receio de que sua postura mais tarde acabasse gerando uma falta ainda maior no espaço escolar. Isto reforça a consideração de Foucault (1999) de que em um modelo de sociedade disciplinar o sujeito está sendo a todo o momento observado. Essa observação se dá

nas sombras. O sujeito é colocado sob a luz para ser melhor analisado. Os observadores, estando numa espécie de sombra, não são vistos pelos sujeitos observados, mas estão em constante vigilância, a todo o instante.

Antes que Souleymane pudesse assumir uma postura ainda mais drástica, a escola, como instituição disciplinar, se encarregou de remediá-lo, de criar estratégias para a manutenção da ordem e do controle. Isso se deu com José e Rodolfo, que, sob diversas críticas e acusações de indisciplina por parte de sua professora de origem, acabaram sendo punidos. José e Rodolfo foram “trocados” de turma sob o argumento que expressava uma tentativa de controle e de manutenção da ordem, excluindo qualquer potencial rompimento em relação à normalidade.

A escola representada no filme se assemelha à escola da cena em discussão e por que não dizer que também se assemelha às muitas escolas existentes nos mais diversos sistemas de ensino? Embora o professor Marin tivesse boa vontade em tentar construir um ambiente democrático, muitas vezes se via em uma situação de esgotamento. Era como se a estrutura escolar rígida e homogeneizadora fosse mais forte. Será que realmente era?

No final da trama algumas cenas fizeram-me refletir sobre o quanto a atuação dos alunos e a participação dos mesmos é importante. Após intensos conflitos e debates entre professores e estudantes, o filme termina com uma cena em que os docentes jogam futebol com os alunos, numa aparente relação amistosa. A imagem da sala de aula com as carteiras vazias remeteu-me à reflexão sobre o espaço escolar. O que se tem feito nesse cotidiano? De que formas esse cotidiano pode ser reinventado?

Certeau (2014) apresenta as “táticas de praticantes” como artes de fazer, em que o homem ordinário vai escapando sutilmente à conformação, subvertendo. No filme em discussão, muitos professores poderiam tentar impor seus preceitos e visão de mundo. A própria estrutura escolar contribuía para essa conformação por parte dos estudantes, pois era rígida e disciplinar. Aos poucos, os alunos resistiam. Um exemplo é no horário do recreio, quando podiam dançar livremente e falar com mais espontaneidade, como faziam fora da escola. Durante as aulas, em muitos momentos, entravam em confronto com os professores, mas em outros, realizavam as tarefas apenas como forma de encurtarem o tédio que poderia representar estar naquele espaço.

Os estudantes da escola representada no filme resistiam. No final, acredito que os educadores entenderam que os estudantes precisavam ser ouvidos e respeitados. A trama do filme leva a pensar sobre a cena “A escola como espaço disciplinar: estratégias de controle e reinvenção do cotidiano”. José e Rodolfo, assim como os alunos do filme, também

apresentavam formas de resistência. Torna-se necessário resistir diante de uma instituição que, de acordo com as postulações de Foucault (2014), objetiva se apropriar dos corpos, domesticando-os para aproveitar ao máximo desses seres. É justamente aí que o poder disciplinar atua. Neste sentido, temos uma instituição de ensino pautada na vigilância e na normalização, com todas as contradições que possui, já que não se configura como bloco hegemônico. Mesmo diante de muita rigidez, existem formas de ruptura, existem saídas, existem as “artes do fraco”. Na introdução de sua obra, Certeau (2014) apresenta questões análogas e ao mesmo tempo contrárias à rede de vigilância apresentada por Foucault (2014), através das *maneiras de fazer*, que contam com a criatividade dos homens ordinários para subverter, para criar formas de resistência:

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos e dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisiplina [...] (CERTEAU, 2014, p. 41).

Certeau (2014) afirma que a microfísica do poder privilegia o aparelho produtor da disciplina. Ele aponta as ações do homem comum como forma de não submissão à rede de vigilância imposta pelo poder disciplinar, ou seja, discute as maneiras de fazer que representam uma espécie de contrapartida, que operam nos detalhes do cotidiano. O pensamento de Certeau (2014) ajuda a compreender que existem, mesmo diante de um poder disciplinar tão bem estabelecido em uma rede de vigilância, formas de resistência em que os sujeitos comuns, apoiados e sua criatividade, vão operando golpe por golpe em meio às sombras.

A trama do filme “Entre os muros da escola” mostrou isso. Os alunos não se “submetiam” passivamente ao controle/poder representado pela escola. Eles subvertiam. José e Rodolfo, embora muitas vezes em um aparente silêncio, também resistiam. A própria negação da escola, assumindo um não pertencimento a essa instituição que rotula e exclui, pode ser considerada como uma forma de resistência, como uma “tática” de boicote a esse espaço. Essas reflexões possibilitam pensar no quanto ainda é necessário caminhar na discussão e no empenho de se construir ações cotidianas que reconheçam as diferenças não

para excluí-las ou adaptá-las, mas que reconheçam o princípio de alteridade como necessário para uma relação pedagógica mais plural e democrática.

3.4 A criação de espaços marginais como forma de controle

Olhar para a cena em discussão e pensar sobre o processo de “troca” de sala de José e Rodolfo me levou a refletir sobre a criação de espaços marginais como forma de manutenção do controle no interior das instituições de sequestros. Essas reflexões baseiam-se em postulações de Foucault (2014), as quais apresentarei brevemente nas linhas a seguir, na tentativa de construir uma explícita relação com a narrativa central em discussão neste capítulo.

Foucault (2014) discute sobre o “fracasso” das prisões como instituições de controle e apresenta uma reflexão sobre a finalidade desse suposto fracasso produzido não só pelas prisões, mas também pela escola e por outras instituições que servem ao poder disciplinar. O autor questiona: “para que serve o fracasso da prisão; qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica, continuamente, denuncia: manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquência.” (FOUCAULT, 2014, p. 267). O autor praticamente responde ao questionamento feito por ele mesmo. A prisão teria como finalidade reduzir os crimes. À escola caberia acabar com a indisciplina. A provocação de Foucault (2014) está no fato de afirmar que a função dessas instituições é a de produzir delinquência e indisciplina. Dessa forma, elas deixariam o lugar de “fracassadas” e assumiriam “o sucesso de seu projeto de especificar o universo da delinquência dotado de um horizonte de conhecimento possível.” (MOURA, 2010, p. 81).

A delinquência se torna útil para o sistema disciplinar na medida em que, a partir de sua manutenção, melhor se pode controlá-la. Sobre o grupo que se delimita para tal controle, “pode-se efetuar vigilância constante” (FOUCAULT, 2014, p. 272-273). A delinquência acaba se tornando uma ramificação de uma ilegalidade que se tornou útil para o sistema disciplinar. A delinquência acaba sendo tolerada dentro do próprio sistema em zonas de marginalidade para que a lei possa se valer sobre ela. É como se ela existisse para a reafirmação da lei e a manutenção do poder disciplinar. De acordo com Foucault (1999), “cada sociedade só pode funcionar sob a condição de que um certo número de seus membros seja dela excluído” (1999, p. 135). Torna-se necessário que uma parcela da população seja

excluída, marginalizada e colocada a parte para que o poder e a lei se tornem socialmente aceitáveis.

Essas reflexões foucaultianas me fazem pensar na cena em discussão neste capítulo. Quando Foucault (2014) inverte o discurso do “fracasso” da escola, alegando que essa também mantém a disciplina como forma de controle, encontrando utilidade nesse campo de marginalidade criado, penso o porquê da manutenção de José e de Rodolfo na escola. Muitas instituições poderiam tentar excluí-los de seu corpo discente. Não estou defendendo que isso tivesse ocorrido. O que pretendo construir em linha de raciocínio é que para a escola presente na narrativa em questão, apresentou-se como estratégia manter José e Rodolfo em seu interior, apenas os “realocando” em outras salas.

Com isso, a escola estaria construindo um “espaço marginal” para alocar esses alunos? Pode ser que sim. A marginalidade desempenha uma função extremamente importante no poder disciplinar. Na medida em que os sujeitos são separados, excluídos de seus grupos de origem, acabam sendo expostos a um controle ainda maior, a uma tentativa por parte da instituição de sequestro de melhor mensurar, esquadrinhar e controlá-los. Tornam-se “quadros vivos” imersos em um “campo documentário” construído pelo próprio exame, conforme postula Foucault (2014). Moura (2010), sobre a produção da marginalidade dentro da escola como instituição de sequestro, afirma:

Não menos importante é o papel representado pela escola nesse processo de gestão da marginalidade. Por meio de seus mecanismos de sanção e gratificação, do exame, da instituição do normal, essa instituição distribui de forma analítica os indivíduos no espaço social. (2010, p. 83).

Ao distribuir os “marginalizados” em um determinado espaço social, o poder disciplinar objetiva extrair deles conhecimento para que possa renovar suas estratégias, ampliando ainda mais o seu controle. José e Rodolfo, ao serem colocados em outras salas, poderiam oferecer elementos para que a escola pudesse melhor mensurá-los, na tentativa de acentuação de seu controle sobre eles. A escola extrai saberes específicos sobre esses sujeitos que poderão ser úteis na elaboração de sua biopolítica de controle populacional.

Estou construindo essas argumentações baseadas no pensamento foucaultiano não na tentativa de confirmar a “exclusão” de José e de Rodolfo na cena em discussão, mas de pensar a cena a partir de referenciais teóricos que podem ajudar a problematizá-la, buscando entender por que a escola tomou tal iniciativa. Como se comporta a escola como instituição de sequestro, servindo ao poder disciplinar apresentado por Foucault (2014)?

O controle exercido pelos sistemas de vigilância busca estabelecer mecanismos para o acompanhamento e a normalização dos processos sociais. O exame transforma cada sujeito em um caso específico, como em uma espécie de arquivo, em que a escola vai produzindo um saber sobre esses sujeitos que poderá lhe propiciar uma maior eficiência em suas estratégias de controle.

A penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 2014, p. 230).

A norma disciplinar não se ocupa apenas do corpo dos sujeitos, mas de seus saberes também. Os sujeitos são distribuídos em nome de uma certa normalização. A partir dos sujeitos que foram esquadrihados nas instituições de sequestro, tais instituições agem sobre esses mesmos sujeitos levando-lhes saberes subjetivantes. Segundo Moura (2010), “a norma disciplinar e a norma da regulamentação se cruzam nos dispositivos de poder no final do século XVIII e meados do século XX, agindo sobre instituições e produzindo efeitos de saber-poder sobre os indivíduos.” (p. 75). A escola coloca em ação práticas reguladoras e disciplinares que classificam e fixam os sujeitos em categorias entre a normalidade e a anormalidade. Desta forma, a escola se torna uma instituição altamente privilegiada para a constituição da subjetividade das pessoas na sociedade moderna.

Moura (2010) coloca que práticas e saberes consideráveis da pedagogia moderna provêm das ciências modernas, como a Sociologia, a História e a Psicologia e mantêm estreita relação com as ciências clínicas, como a Psiquiatria, a Medicina e a Pediatria. Esses saberes foram construídos sobre os sujeitos esquadrihados nas instituições de sequestro como a escola. A partir daí, tais saberes retornam sobre os mesmos sujeitos sob a forma de saberes subjetivantes. Moura (2010) afirma que “o padrão de normalidade elaborado pelos saberes das ciências humanas e clínicas retorna sobre a escola em forma de práticas disciplinares e reguladoras [...]” (2010, p. 76). Tal mecanismo de normalização cria processos de conformação, o que acaba classificando os sujeitos, categorizando-os.

Na tentativa de normalizar, a escola acaba “excluindo”. Vimos em Foucault (2014) que a exclusão se dá intencionalmente com a criação de espaços marginais que melhor podem esquadrihar os sujeitos, extraíndo dos mesmos um certo conhecimento para então intervir nesses sujeitos. Na cena em discussão aqui, pode ser que José e Rodolfo tenham sido submetidos a essa tentativa de esquadrihamento. Ao serem “retirados” da classe em que

estavam, foram “realocados” em classes diferentes. Os critérios para esse remanejamento poderiam ser muitos. Parece que a tentativa da escola era a de fragmentar o grupo que houvera se estabelecido na turma de origem, que, segundo sua antiga professora, impossibilitava-a de dar aulas por conta da “bagunça”.

Ao serem colocados em locais estratégicos pela escola, José e Rodolfo estariam submetidos a uma tentativa de normalização, em que melhor observados poderiam ser melhor analisados. A partir daí, a instituição poderia pensar em quais medidas tomar posteriormente caso não se enquadrassem no padrão de normalidade preconizado. A “troca” de sala se revelou em uma estratégia que não objetivo aqui afirmar se foi assertiva ou não. Ancorado no próprio pensamento de Certeau (2014) a respeito das “artes de fazer”, esse contexto de nova sala de aula imposto aos alunos poderia ter sido reinventado. O “fraco” vai tirando partido do forte. O que poderia se configurar em uma estreita relação de força em que a escola pudesse sair como “vencedora” nessa estratégia, pode não ser bem assim. Tais discussões a respeito de reinvenção do cotidiano a partir das *artes de fazer* já foram feitas anteriormente neste capítulo.

As postulações de Foucault (1999, 2014) apresentadas aqui ajudam na análise da cena em discussão. Elas não esgotam as reflexões sobre a narrativa apresentada, mas possibilitam pensar em diversas questões que estavam por trás da iniciativa da escola de “trocar” os alunos de sala. Trata-se de uma prática recorrente em muitas unidades de ensino. Não foi a primeira vez que eu vi isso acontecer em escolas que já trabalhei. O que se pretendeu aqui não foi construir uma discussão que culpabilizasse a escola e defendesse os alunos ou simplesmente que condenasse os discentes em defesa da escola em questão. Não pretendo apresentar respostas prontas às discussões que se desencadearam, mas consciente da amplitude das reflexões produzidas aqui, prefiro afirmar que tais reflexões se encontram em movimento, cujas provocações carrego comigo e têm me ajudado no exercício constante de pensar escola e a prática pedagógica, assumindo-me como professor pesquisador do meu próprio cotidiano. Trata-se de uma situação real, vivida no cotidiano escolar e que não finaliza e nem silencia seus sentidos. Ela continua, mesmo com o fim deste capítulo, instigando-me a ser melhor professor, a ouvir meus alunos e a ouvir a mim mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Larrosa (2011), “não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim [...]” (2011, p. 05). Ao discutir sobre o princípio da exterioridade, que se refere a algo que é estranho ao sujeito da experiência, que não depende dele para ocorrer, que o *passa*, que significa que é “outra coisa que eu”, mas lhe *atravessa*, as cenas discutidas neste trabalho dissertativo me *passaram*, levando-me a olhar para o meu cotidiano escolar de uma nova forma. Fui construindo um exercício de olhar e pensar sobre as situações que eu ia vivendo na escola de maneira a não banalizá-las, mas tentando compreender o que está por trás de cada situação que emerge no cotidiano da escola. São tantas situações, muitas inesperadas, que muitas vezes ocorridas na correria do dia a dia quase não são percebidas ou encaradas na complexidade. Por que atentar para o cotidiano com maior minuciosidade, tentando compreender o que cada situação vivida/ocorrida pode nos convidar a pensar?

No início deste trabalho, breves considerações sobre o professor pesquisador foram feitas. Freire (1996) ao defender que não existe ensino sem pesquisa, situa o educador como um pesquisador de sua prática, indissociando a atividade docente da pesquisa. Posso afirmar que as leituras de diferentes obras do autor, como algumas citadas neste trabalho, levaram-me a uma compreensão ainda mais ampla sobre a necessidade de se encarar a pesquisa como um posicionamento político de luta por reconhecimento da atividade docente em seu caráter profissional (FREIRE, 1967, 1996, 2005, 2009, 2015).

Garcia (2001), já citada neste trabalho, também defende a posição dos professores como pesquisadores. A autora aponta uma pesquisa sobre o cotidiano que pode contribuir para “a tomada da palavra de quem tem sido historicamente impedido de falar” (GARCIA, 2001, p. 22). Ela fala sobre os marginalizados e segregados que, ao se reconhecerem como sujeitos, podem construir o exercício de tomada da palavra, em um posicionamento contra hegemônico. Garcia (2003) defende a pesquisa como um movimento que emerja da prática, que vá buscar aportes na teoria e volte para a prática na tentativa de ressignificá-la. Por isso a utilização por parte da autora do conceito de *prática-teoria-prática*. Prado, Moraes e Araujo (2011), também já citadas aqui, afirmam que a defesa do professor como pesquisador passa pelo reconhecimento da escola “como um lugar legítimo de produção de saberes legítimos e legitimados” (2011, p. 59).

Conforme já salientei na introdução deste trabalho, eu não havia construído tal compreensão sobre a importância da potencialização das vozes da escola, no reconhecimento delas como produtoras de conhecimento. Como educador da educação básica, sempre vivi em um contexto de muitas imposições, que em boa parte das vezes me via em uma condição de extrema desvalorização. Os livros didáticos sempre apareceram com respostas prontas, parece que subestimando nossa capacidade intelectual. Sempre convivi com muitas demandas e ordenanças por parte das secretarias de educação, na tentativa de ditarem os projetos e até o que deveria ser feito em sala de aula. Se eu for elencar todas as experiências que já tive como professor, que mais pretendiam me dizer o que fazer ou até mesmo fazer por mim, negando meus saberes e desconsiderando minha capacidade profissional, escreveria muitas laudas ainda neste texto. Ao ler autores como Freire (1996), Garcia (2001), Alves (2003), Serpa (2013), Morais (2001), Barreiros e Frangella (2011), Oliveira e Pereira (2014), entre outros, fui compreendendo o que era pesquisa no cotidiano. Que cotidiano seria esse tão cheio de vida, de sonhos, de conflitos, de dúvidas, de saberes?

Logo no início da escrita desta pesquisa, ao falar sobre pesquisa no cotidiano escolar, pude dialogar com Serpa (2013). A autora afirma que a pesquisa *com* o cotidiano e não *sobre* ele nega a coisificação dos sujeitos da escola. Ela reitera ainda que essa perspectiva de pesquisa nega, inclusive, a arrogância que concebe os pesquisadores das universidades como soberanos. Todas essas reflexões provocaram-me a repensar minhas concepções como pesquisador, que mesmo cursando mestrado na academia sempre estive inserido no cotidiano da escola básica e, por que não dizer, no “chão da escola”? Percebi a importância dos discursos dos autores citados aqui e de muitos outros, alguns apresentados no decorrer desta pesquisa, sobre a necessidade de potencialização do cotidiano da escola, reconhecendo os professores como protagonistas e pesquisadores de seus fazeres.

Barreiros e Frangella (2011) e Oliveira e Pereira (2014), ao discutirem políticas curriculares, assumem posicionamentos epistemológico e políticos que valorizam as práticas e saberes construídos na escola. As postulações das autoras, por isso mesmo, me ajudam a reafirmar minha investigação pautada no cotidiano e, como as autoras, apostar na mobilização política dos atores da escola em prol de um contexto escolar mais participativo e democrático em que todos, reconhecidos na legitimidade de suas ações, assumam o protagonismo curricular.

A narrativa e discussão de cada cena me levaram à profundas reflexões sobre questões que eu jamais havia me atentado. Posso afirmar que o diálogo que procurei construir com diferentes autores me ajudaram muito na compreensão de cada cena. Este não foi um processo

fácil. Muitas foram as discussões feitas no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), nos encontros de orientação coletiva e com meus pares na escola. Foram muitos conflitos e provocações que me levaram a um constante processo de construção/desconstrução de ideias, de conceitos e visões de mundo que eu tinha pré-estabelecidos. Acredito que a pesquisa acadêmica seja isso, algo que propicie ao pesquisador rever seus próprios posicionamentos, que seja capaz de levar o sujeito pesquisador a um processo constante de ressignificação de sua própria existência. Posso dizer que não construí este trabalho sozinho, pois as discussões travadas e o compartilhamento de cada etapa avançada com o grupo de pesquisa e com colegas da própria comunidade escolar em que eu atuava, ajudaram-me a perceber questões que passavam despercebidas. Todos foram me ajudando a me encontrar no próprio processo de pesquisa.

Na primeira e na segunda cena discutidas, as postulações de Foucault (2014) foram fundamentais, pois me ajudaram no processo de tentativa de compreensão dessas cenas. Ao falar sobre relações de poder, sobre o poder disciplinar que visa um melhor controle dos corpos para seu melhor aproveitamento, Foucault (2014) ajuda a entender como é o funcionamento do modelo escolar em questão, que se apoia em uma espécie de normalização, colocando os sujeitos em uma vigilância que objetiva transformá-los, controlando-os. Foucault (2014) realiza colocações sobre a multidirecionalidade do poder, que para ele não emana de um único polo. Essas colocações já foram feitas no decorrer desta pesquisa. A intenção de reafirmá-las aqui configura-se numa tentativa de elencar questões centrais que perpassaram as duas cenas e que foram colocadas em discussão.

Na primeira cena em que os alunos receberam a “ordem” para abaixarem a cabeça, o que estava em questão naquela situação? Por que todos sentavam enfileirados diante de mim e “deveriam acatar” às minhas ordenanças? Foucault (2014) ajudou nessa discussão na medida em que busca compreender o funcionamento dos dispositivos disciplinares que controlam o tempo e colocam os sujeitos em uma espécie de esquadramento para que possam ser melhor observados. Nessa multidirecionalidade apresentada pelo autor, todos se observam, pois acabam interiorizando os mecanismos do poder disciplinar. Os sujeitos acabam construindo a consciência de que estão a todo o momento sendo vigiados. Trata-se de uma vigilância constante.

Na segunda cena discutida, José e Rodolfo foram “trocados” de sala. A discussão de Foucault (2014) sobre o exame ajudou na compreensão de tal situação, pois o exame não busca apenas aferir os conhecimentos dos alunos, mas permite à escola e ao professor a construção de certo saber sobre os alunos. Este saber poderá ser utilizado para melhor pensar

em tentativas de controle e de docilização dos corpos em nome de um suposto princípio de homogeneidade.

Freire (2005) afirma que “a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.” (2005, p. 92). O autor defende o diálogo como sinônimo de humanidade, como uma espécie de encontro entre os homens. A partir da construção do princípio de alteridade, os sujeitos podem dialogar mutuamente. Freire (2005) afirma, conforme já salientado neste trabalho, que o diálogo que objetiva a emancipação dos sujeitos só pode acontecer numa relação de horizontalidade. É por isso que o autor também afirma que “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 2005, p. 93).

As considerações de diálogo nas obras de Paulo Freire apresentadas nesta dissertação dialogam profundamente com as cenas em questão porque ressaltam a necessidade de os homens se encontrarem, não em uma posição arrogante e descompromissada com o outro, mas em uma relação amorosa e horizontal para o desvelamento do mundo, para a desalienação, para o esclarecimento da situação opressora em que os oprimidos se encontram. Encarar o princípio do diálogo freireano como necessário à prática pedagógica e às ações desenvolvidas no interior da escola é imprescindível quando se pretende construir um contexto educacional em que os sujeitos sejam ouvidos, em que, democraticamente, as ações da escola e as próprias práticas pedagógicas sejam construídas.

Em ambas as cenas pôde-se discutir também a respeito da reinvenção do cotidiano que o homem comum realiza. Essa postulação foi encontrada em Certeau (2014) que, conforme já dito aqui, apresenta as *táticas de praticantes* como ações do homem ordinário que nem sempre se submete ao poder de maneira pacífica, mas recria o seu cotidiano, construindo pequenas ações que podem acabar subvertendo a ordem. Isso aconteceu na primeira cena, em que mesmo de cabeças baixas, os alunos criavam formas de se comunicarem entre si, na tentativa de burlar uma certa “ordenança” minha que para eles poderia não fazer nenhum sentido. Essas *táticas de praticantes* também estiveram presentes na segunda cena, em que mesmo sendo “trocados” de sala, no contexto de uma escola normalizadora, José e Rodolfo subvertiam, ainda que muitas vezes no silêncio, aparentando terem “entrado no jogo” da escola, o que poderia não ser verdade. Poderia ser apenas uma forma de sobrevivência naquele espaço.

As reflexões de Certeau (2014) a respeito do homem ordinário que reinventa o cotidiano ao olhar para suas minúcias me ajudaram na escrita desta dissertação. Ao me colocar como sujeito que viveu as cenas discutidas aqui, pude pensar nas minhas ações e

contradições. As vezes defendemos a horizontalidade nas relações entre professor e aluno, mas nos deparamos em diversos momentos com atitudes nem um pouco democráticas de nossa parte. Nóvoa (2013), também já apresentado aqui, afirma que não há como separar o eu pessoal do eu profissional. Ambos caminham juntos, são indissociáveis. Cada cena que eu vivi e as discussões que foram feitas, dialogando com diferentes autores, com a literatura e com o cinema, ajudaram-me a pensar na importância de viver a auto formação docente, de me constituir e de me reconhecer como pesquisador de minha própria prática.

A construção dessa pesquisa me possibilitou iniciar um movimento de olhar para o meu cotidiano com maior sensibilidade. Refiro-me a uma sensibilidade que vai encarar as minúcias desse contexto em que se vive não com indiferença ou com a compreensão de que “sempre foi assim”, mas que pretende pensar esse cotidiano tentando compreender o que está por trás das ações que nele se constituem e quais discussões e questionamentos essas diferentes situações podem suscitar. Trata-se da compreensão de que o cotidiano da escola é rico e permite ao pesquisador partir do micro para o macro, através das “pequenas” ações que nele se revelam.

As cenas aqui discutidas ainda estão em movimento, produzindo em mim um constante ressignificar da minha atuação como docente. A partir de um posicionamento político que assumo como professor-pesquisador, esse exercício de pensar não só essas cenas, mas muitas outras que me atravessaram é constante. Tal movimento é capaz de me realocar e de me deslocar, de me tirar do lugar comum de quem sempre achou que não havia rupturas no cotidiano da escola, de que não havia reinvenção. Os diálogos teóricos que se constituíram aqui me possibilitaram repensar minha prática. Fui me despidendo de muitas das verdades para compreender o cotidiano da escola como rico, em que alunos e professores estão em constante transformação.

Entendo que esta é mais do que uma pesquisa que toma o “outro” como sujeito, mas uma pesquisa que toma a mim mesmo como sujeito sempre em transformação. Sujeito de investigação, de dúvidas e de percursos. Ao compartilhar meus caminhos e percalços, medos e descobertas, de uma certa forma, acabo por materializar a voz de milhares de tantos outros sujeitos que podem aqui se reconhecer, se descobrir. Narrar é narrar-se. Pesquisar é pesquisar-se. Neste processo, acabei me pesquisando, falando sobre teorias e práticas, sobre conceitos e preconceitos que formam, atravessam e que tencionam o cotidiano escolar. Também me coloco como uma voz da escola, como uma de suas faces.

Viver esse cotidiano como um espaço de constante formação me permitiu compreender que sou pesquisador ciente de que sempre irei conviver com “limites” e

“possibilidades”. A beleza do processo de escrita dessa dissertação foi tomar consciência de minha inconclusão, assumindo o compromisso político e epistemológico de que a formação deve ser constante. Pensar a prática na busca por sua recriação e ressignificação é um exercício que não quero que esteja distante de minha vida de educador. Esta dissertação é mais um passo do caminho de um educador que deseja viver num constante refletir.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23. maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>> Acesso em: 28 jan. 2017.
- ASSIS, M. Contos da escola. In: *Várias histórias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, 2003.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” – o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, Pelotas, v. 38, p. 289-313, jan/abr, 2011.
- _____. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares... *Roteiro*, Joaçaba, v.35, n. 2, p. 231-250, jul/dez, 2010.
- BARRETO, Lima. O feiticeiro e o deputado. In: BARRETO, L. *Contos completos de Lima Barreto*. Organização e introdução de Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas, 3 ed.)
- DUQUE DE CAIXAS (RJ). CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS (RJ). *A cidade*. Disponível em: <http://www.cmhc.rj.gov.br/?page_id=1155>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CÔCO, Valdete. *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores*. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimentos e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar*, n. 30. Curitiba: UFPR Editora, 2007, p. 251-264.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ENGELBERG, Marcel Francis D'Angiό. *A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência*. 2010, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ENTRE os muros da escola. Direção: Laurence Cantet. Roteiro: Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campillo. França, 2008. (130 min.). Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y>> Acesso em: 02 nov. 2017.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Vânia Claudia. Duque de Caxias: marginalidade social integração econômica e religião na escola pública. In: FERNANDES, V.C. *(As)simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo*. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bahabha. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009. Caxambu. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Caxambu, 2009, p. 1-14. CD-ROM.

_____. “Essa é sua pasta e sua turma” – Inserção de professores na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, n. 11, v. 2, ago, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUJIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Para que investigamos – Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: _____. (Org.). *Para quem pesquisamos: Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico Nacional*. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2009/2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2016*. Município de Duque de Caxias. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 23 ago. 2017.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e sobre o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Edição n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>> Acesso em: 31 jan. 2018.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MONTEIRO, Francisca Paula Toledo. *Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa?* 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 55-61, jul./dez. 2001.

_____. A escrita de si em memoriais de formação. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 5., 2008, São Gonçalo. *Anais do V Congresso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. São Gonçalo: Botelho Editora, 2008.

MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, E. S.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (Orgs.). *Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação*. 1. ed. Campinas: Librum Editora, 2013, p. 125-140.

MORAIS, J. F. S. Escritas autobiográficas e formação docente: um diálogo entre experiências vividas no Brasil e no México. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões*. 1. ed., v. 1. Curitiba: CRV, 2014. p. 183-195.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 157-173, jan/abr, 2011.

MOURA, Thelma Maria de. *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar*. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

NASCIMENTO, Lílian Cristine Ribeiro. *Memórias da infância: ressignificações do fracasso escolar*. 2007. 158 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Renata Leite de; PEREIRA, Talita Vidal. Igualdade & diferença: tensões que articulam os discursos pedagógicos. *Periferia: Educação, Cultura & Comunicação*, Duque de Caxias, v. 6. n. 2, p. 86-100, jul/dez, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015

PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados. *Revista Teias* (UERJ. Online), v. 13, p. 161-176, 2012.

_____. Inovação e gerencialismo nas propostas de formação docente. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, n. 11, v. 2, ago, 2013.

PRADO, G.V. T; MORAIS, J. F. S; ARAÚJO, M. S. Processos de (auto)formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. *RPD – Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53-67, jul/dez, 2011

QUERETTE, Suzana Cortez Moraes. *Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber*. 2007, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

RAMOS, Graciliano. *Infância (Memórias)*. 46ª ed. rev. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ROSA, M. C. C. A escrita dos professores – instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. In: PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SERPA, Andréa. *Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano*. Texto integrante da tese de doutorado: Quem são os outros na/da avaliação. Novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Pesquisa com o cotidiano: desafios e perspectivas. In: LINHARES, C; GARCIA, R; CORRÊA, C.H. *Cotidiano e formação de professores*. Brasília: Liber Livro. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

_____. Pesquisa com o cotidiano: caminhos da formação da professora pesquisadora. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2013.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, S. e SOUZA R. M. de (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Loyola, 2004.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Roteiro: Tom Schulman. Estados Unidos, 1989. (128 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EXw77BkVqyA>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2016.

SOUZA, R. M. Mais ainda sobre a inclusão: Foucault e a psicanálise. ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. *Anais do XXIII Encontro Nacional de Professores do Proepr – Educação e inclusão social*. Campinas: FE/UNICAMP, Art Point, 2006.

SOUZA, R. M; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação no movimento popular*. São Paulo: Hucitec, 1993.

UMA PROFESSORA muito maluquinha. Direção: André Alves Pinto e César Rodrigues. Roteiro: Ziraldo. Cinema. Brasil, 2011. (88 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xehNAd2KySM&t=176s>>. Acesso em: 18 out. 2017.

WELFORT, Madalena Freire. O registro e a reflexão do educador. In: *Metodologia e prática de ensino*. Disponível em: <http://www.oocities.org/br/brucewaynes/09_observacaoregistroreflexao.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.