

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

AUDRIA ALESSANDRA BOVO

**ABRINDO A CAIXA PRETA DA ESCOLA: uma discussão
acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de
Matemática**

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

RIO CLARO (SP)

2011

370.71 Bovo, Audria Alessandra
B783a Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática / Audria Alessandra Bovo. - Rio Claro : [s.n.], 2011
184 f. : il., figs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Antonio Carlos Carrera de Souza

1. Professores - Formação. 2. Educação matemática. 3. Investigação narrativa. 4. Mapas narrativos. 5. Cuidado de si.
I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

AUDRIA ALESSANDRA BOVO

ABRINDO A CAIXA PRETA DA ESCOLA: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza

Prof^a. Dr^a. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Prof^a. Dr^a. Maria Ângela Miorim

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Viggiani Bicudo

Prof^a. Dr^a. Miriam Godoy Penteadó

Rio Claro, 30 de maio de 2011.

Resultado: APROVADO

*Dedico este trabalho aos meus pais Aparecido Donizetti Bovo e Rogeria Saragossa Bovo,
pelo apoio incondicional de sempre.*

Ao Reginaldo, companheiro de todas as horas e meu porto seguro.

À Sofia, por tudo aquilo que viveremos juntas.

Agradecimento Especial

*Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza,
por ter me aceito com sua orientanda e
por acreditar em mim, sempre...*

*Pelo ser HUMANO que é,
pela sua exímia competência acadêmica e
por todo apoio e dedicação dispensados.*

*Por compreender e respeitar os meus limites e
por me socorrer nos momentos de angústia.*

*Por me ensinar que o mundo é feito de possibilidades e
que cabe a nós fazer nossas escolhas...*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo amor e incentivo de sempre.

Ao Reginaldo, amor da vida, pelo apoio, carinho, amizade e cuidado que tem comigo.

Ao meu irmão Wilson, a minha cunhada Aline e a minha querida sobrinha Mariana, por sempre estarem presentes em minha vida.

A minha avó Jandira, por todo amor que tem por mim e por todos os bolos de fubá e de laranja.

Aos meus avôs, Edgar, Santim e Antônia, que de alguma forma, sempre estiveram comigo.

Aos meus tios e tias, primos e primas, pela “torcida”.

Aos meus sogros, Armando e Marilda, pelas orações.

Às professoras: Neide Aguiar, Dirce Djanira, Maria Bicudo e Miriam Penteadó, pelas valiosas sugestões realizadas no Exame de Qualificação.

Às professoras: Ângela Miorim, Dirce Djanira, Maria Bicudo e Miriam Penteadó, pela leitura atenta e pelas contribuições, no momento da defesa da tese.

Aos professores participantes desta pesquisa: Carlos, Karina, Sofia, Neide, Tereza, Júlia, Rui e Natasha. Sem vocês, este estudo não teria sido realizado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP/Rio Claro, por todas às contribuições que deram a minha formação como educadora matemática.

Ao Prof. Dr. Adélcio de Sousa Cruz, pela bela revisão do texto.

À amiga e professora especialista Graziela Ferreira, pela produção do abstract, em tempo recorde. E por continuar sendo minha amiga, mesmo sem meus telefonemas.

À amiga Luciana Zanardi, por me ajudar com a impressão e a encadernação da tese.

Às primas Ana Jéssica, Regiane Pagotto e Adriane, pela ajuda valiosa na transcrição do material de áudio.

As minhas eternas amigas do mestrado, companheira de república: Michela, Renata e Ana Flávia, pelo apoio de sempre.

Aos meus queridos amigos da EE “Prof. Vicente Ferreira dos Santos”, pelo incentivo.

Aos meus amigos do IFSULDEMINAS, em especial: Lidiane, Melissa, Paula, Cristiane, Guilherme, Flávia, Aline e Baracat, pelo companheirismo e amizade fraterna.

A Aida, Sandro, Márcia e Giovani, pela amizade sincera e pelos bons momentos que passamos juntos.

À amiga Gilda, pela doçura de pessoa que é e por sempre me receber tão bem em sua casa, com seu cafezinho maravilhoso.

Aos amigos do grupo de estudos do Carrera: Giovana, Luciana, Edna, Déa, Margareth e Walderez, pelas trocas, pela convivência e amizade.

A Bel, minha secretária, por cuidar da minha casa.

A todos os alunos da PGEM, pela possibilidade de trocar experiências.

À Ana e à Elisa, secretárias do Departamento de Matemática, por sempre me ajudarem em tudo que precisei.

A toda a equipe da Seção de Pós-Graduação do IGCE, pela competência e por sanar as minhas dúvidas.

Ao pessoal da Biblioteca da UNESP/Rio Claro, pelo auxílio constante.

A todos aqueles, que de um jeito ou de outro, colaboraram e me apoiaram na elaboração deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-matemática. Minha pretensão foi estudar a prática docente, direcionando o olhar para o interior da escola. O que acontece, efetivamente, nesse espaço? Quais são as normas, os valores, as práticas corriqueiras das pessoas que ali estão? Estes aspectos interferem na educação matemática praticada na escola? Como isso acontece? Por quê? Questões estas “auxiliares” na tentativa de responder a pergunta de pesquisa. Saber o que ocorre dentro da escola torna-se algo difícil. Baseado em Dominique Júlia foi utilizada a metáfora da “caixa preta” ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular, pois as práticas cotidianas desta instituição tornam-se acontecimentos silenciosos do funcionamento interno da mesma. Oito professores participaram do estudo, a partir do oferecimento de um curso de extensão universitária coordenado pelo orientador desta pesquisa, intitulado: “*Práticas educativas em Matemática e cotidiano escolar*”. Utilizou-se uma metodologia de pesquisa híbrida esboçada a partir da combinação da investigação narrativa com os mapas narrativos. A partir da análise dos dados foram construídas “narrativas temáticas”: “Precarização do Trabalho Docente”, “Geografia do Espaço Escolar”, “Relações de Poder na Escola” e “Cartografando Resistências”. Com base na Ética de Foucault, pensa-se a autonomia como uma possibilidade de enfrentar os problemas da Educação na atualidade. Trata-se de um modo de vida: um exercício do cuidado de si.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Cultura Escolar. Investigação Narrativa. Mapas Narrativos. Cuidado de si. Educação Matemática.

ABSTRACT

This research aims to investigate the textile of culture-school-pedagogical-practice-of-teacher-of-mathematic. My intention was to study the practice of teaching directing look into the school. What really happens in this space? What are the norms, values and daily practices from people that are there? Do these aspects interfere in mathematics education practiced at school? How does it happens? Why? These questions are helpful in our attempt to answer the research question. It is difficult to know what happens inside the school. Based in Dominique Julia it was used the metaphor of the "black box" to understand what occurs in this particular space, because of the daily practices of this institution become silent events of the inner workings of it. Eight teachers participated in the study through the offer of the university extension course coordinated by the supervisor of this research entitled: "Educational practices in mathematics and school daily." We used a hybrid research methodology, which was outlined by the combination of the narrative inquiry with narrative maps. From the analysis of data were constructed "thematic narratives: "Precariousness of Teaching Work", "Geography of Space School ", " Power Relations in School "and" Mapping Resistances ". Based in Foucault's ethics, it is thought to autonomy as a possibility of facing the problems of education today. This is a way of life: an exercise to promote the care of the self.

Keywords: Pedagogical Practice. School Culture. Narrative Inquiry. Narrative Maps. Care of the Self. Mathematics Education.

SUMÁRIO

<i>TECENDO OS PRIMEIROS FIOS</i>	1
Uma primeira aproximação à “cultura escolar” e à “prática pedagógica do professor de Matemática”	1
Como acessar a “caixa preta” da escola?	7
Investigação Narrativa	8
Mapas Narrativos.....	19
Uma metodologia da pesquisa híbrida.....	22
“Objetificando” a cultura escolar	22
Proposição I: A cultura é um processo histórico, em constante construção e não existe em seu “estado puro”.....	24
Proposição II: A produção da cultura ocorre no terceiro espaço.....	33
Proposição III: A escola fabrica sujeitos.	37
Proposição IV: A escola é uma instituição criada em defesa da sociedade.	42
Proposição V: A escola é uma máquina de guerra do Estado.	47
Proposição VI: O discurso institucional da escola produz efeitos de verdade em Educação, em particular, em Educação Matemática.	50
<i>O QUE HÁ NA CAIXA PRETA?</i>	54
Uma breve apresentação dos participantes da pesquisa.	55
Alinhavando narrativas sobre a cultura escolar e as práticas docentes	56
Precarização do trabalho docente	56
Geografia do espaço escolar	96
Relações de Poder na Escola	139
Cartografando Resistências	164
<i>MAIS QUE UMA PROPOSTA: UM EXERCÍCIO DE AUTONOMIA</i>	174
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	180
<i>Anexos</i>	185

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Tour pela escola (Rui).....	58
Figura 2: Sala de reuniões pedagógicas (Júlia)	60
Figura 3: Um dos espaços escolares que Rui menos gosta.....	61
Figura 4:Configurações da sala de reuniões pedagógicas (Natasha).....	63
Figura 5: Tour pela escola (Júlia)	69
Figura 6: Local em que os funcionários se encontram (Karina).....	71
Figura 7: Local da escola menos utilizado – A “sala secreta” (Neide)	73
Figura 8: Local da escola menos utilizado (Tereza).....	73
Figura 9: “Salinha” de informática (Sofia).....	74
Figura 10: Locais menos utilizados na escola (Rui).....	76
Figura 11: Sala dos professores (Sofia).....	78
Figura 12: Local em que se encontra a equipe gestora (Natasha)	84
Figura 13: Tour pela escola (Carlos)	97
Figura 14: Local da escola que Júlia mais gosta	98
Figura 15: Tour pela escola (Karina).....	99
Figura 16: Local da escola que Karina mais gosta	99
Figura 17: Tour pela escola (Neide)	101
Figura 18: Tour pela escola (Sofia)	102
Figura 19: Tour pela escola – parte I (Tereza)	104
Figura 20: Tour pela escola – parte II (Tereza)	106
Figura 21:Tour pela escola – parte III (Tereza).....	108
Figura 22: Local da escola que Carlos mais gosta.....	109
Figura 23: Local da escola que Rui mais gosta	110
Figura 24: Local da escola menos utilizado (Karina).....	112
Figura 25: Local da escola menos utilizado (Carlos)	114
Figura 26: Sala da HTPC (Neide).....	115
Figura 27: Sala dos professores (Natasha)	117
Figura 28: Sala dos Professores (Natasha)	118
Figura 29: Sala dos Professores (Neide)	119
Figura 30: Ambientes preferidos por Tereza: sala de aula e a secretaria	121
Figura 31: Local da escola que Neide menos gosta – não existe	122
Figura 32: Local da escola que Karina menos gosta	123
Figura 33: Local da escola que Júlia menos gosta.....	123
Figura 34: Local da escola que Carlos menos gosta.....	125
Figura 35: Sala dos Professores (Carlos).....	126
Figura 36: Sala dos Professores (Karina)	127
Figura 37: Sala dos professores (Tereza)	128
Figura 38: Sala dos professores (Rui)	129
Figura 39: Sala de reuniões pedagógicas (Carlos).....	130
Figura 40: Sala de reuniões pedagógicas (Karina)	131
Figura 41: Sala de reuniões pedagógicas (Tereza)	133
Figura 42: Sala de aula indisciplinada: local que Natasha menos gosta	135
Figura 43: Sala de aula indisciplinada: local que Sofia menos gosta	136
Figura 44: Sala de aula indisciplinada: um dos locais que Rui menos gosta	137
Figura 45: Equipe gestora (Karina)	153
Figura 46: Tour pela escola (Júlia).....	154
Figura 47: Local em que se encontra a equipe gestora (Rui)	159

TECENDO OS PRIMEIROS FIOS

UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO À “CULTURA ESCOLAR” E À “PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA”

O que constitui a prática pedagógica do professor de Matemática? Esta foi a pergunta que me lançou para este caminho que relato a partir de agora. Mas que fique bem claro; esta não é a minha pergunta de pesquisa; estou apenas expondo o que motivou, inicialmente, a querer estudar um pouco mais sobre o que acontece dentro dos muros da escola.

Uma primeira aproximação para a questão posta acima é apontar vários dos fatores que podem delinear as ações de professor de Matemática em sala de aula, como por exemplo, suas concepções e crenças acerca da Matemática e de seu ensino, sua formação inicial e continuada, suas experiências de vida, etc. São vários os trabalhos que trazem contribuições nesse sentido (BARBOSA, 2001; IMBÉRNON, 2002; JARAMILLO QUICENO, 2003; MARCELO GARCIA, 1992; NÓVOA, 1992; PENTEADO, 1999; PENTEADO SILVA, 1997; PEREZ, 1999; PONTE, 1998). No entanto, a hipótese indica que a questão pode ser mais complexa do que parecia de início. Ao direcionar o olhar para minha prática como professora de Matemática, em especial, de alunos de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, pude fazer alguns questionamentos. Por várias vezes, me sentia insatisfeita com as ações em sala de aula, o que me causava certa estranheza diante da minha “boa formação” (licenciada em uma universidade pública, com mestrado em Educação Matemática, etc.). Foi, então, que comecei a pensar nas tensões entre “o que eu gostaria de fazer” *versus* “o que eu conseguia fazer” na escola. E nesse “pensar sobre estas questões” acabei por destruir uma “certeza” que tinha, a qual podia ser expressa da seguinte forma: “*Uma sólida formação em Educação Matemática implica em uma prática pedagógica de excelência*”. E juntamente com esta “destruição” passei a questionar se a escola, com toda sua complexidade, poderia influenciar as práticas educativas. Pois, vejamos o caso de um professor recém-formado que adentra a escola. Geralmente, o início da carreira no magistério é marcado pela utopia, pelo desejo de mudança, pela vontade de trabalhar de uma forma não-convencional. No entanto, muitas vezes, com o passar do tempo, esse entusiasmo vai embora e o professor aprende a “dançar conforme a música”, o que acarreta uma prática pedagógica muito parecida com a que criticava, inicialmente.

Desse modo, passei a supor que haveria na escola uma “força” quase que invisível, uma “areia movediça” diluída no cotidiano desta instituição que, talvez, pudesse “prender” e “moldar” o professor e o seu trabalho pedagógico. Esta seria uma possibilidade? Como isso poderia acontecer? Por que ocorreria? Assim surgiu, então, o desejo de realizar uma pesquisa sobre a **prática pedagógica do professor de Matemática que levasse em conta o cotidiano escolar, com suas práticas rotineiras, regras, valores, costumes, rituais, formas de organização e gerenciamento**. Formulei a “primeira versão” da questão norteadora desta pesquisa, a saber: “Quais as relações entre cultura escolar e prática pedagógica do professor de Matemática”. No entanto, esta questão foi alterada, a partir da sugestão da professora Maria Bicudo, durante o Exame de Qualificação. Isso porque ao usar a palavra “relações” haveria uma pressuposição que cultura escolar e prática pedagógica seriam elementos separados. As relações seriam uma espécie de “ponte” para ligar esses elementos. Mas essa ideia não fazia sentido algum, pois não há prática aculturada. Assim, a pergunta de pesquisa foi reconfigurada da seguinte maneira:

“Como se mostra a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-matemática?”

Os hífen foram utilizados para destacar que a cultura escolar e as práticas pedagógicas são elementos indissociáveis. **Expor esta tessitura é o objetivo desta investigação.**

Minha pretensão era direcionar o olhar para algo que pesquisadores, em especial, da área de História da Educação, tem feito a partir dos anos 80: olhar para o interior da escola. O que acontece efetivamente nesse espaço? Quais são as normas, os valores, as práticas corriqueiras das pessoas que ali estão? Estes aspectos interferem na educação matemática praticada na escola? Como isso acontece? Por quê?

Saber o que acontece dentro da escola torna-se algo difícil. Júlia (2001) utiliza a metáfora da **“caixa preta”** ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular, pois as práticas cotidianas desta instituição tornam-se acontecimentos silenciosos do funcionamento interno da mesma.

Considero este estudo pertinente e relevante, pois pode vir a auxiliar na compreensão de algo altamente complexo: a prática pedagógica do professor de Matemática. Espero que

esta pesquisa possa trazer subsídios para os cursos de formação inicial e continuada de professores de Matemática e, quem sabe, para o de outras áreas.

Tendo explicitado o problema, os objetivos e a relevância da pesquisa, apresento o que estou entendendo por *prática pedagógica do professor de Matemática*. A palavra “prática” é aqui entendida numa perspectiva deleuze-foucaultiana, de como as coisas funcionam (Deleuze) a partir da teoria do poder (Foucault). Trata-se de uma forma literária re-criada pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza, orientador desta pesquisa, a partir de uma conversa em entre Michel Foucault e Gilles Deleuze sobre os intelectuais e o poder. Carrera chama o texto seguinte de **Axioma Deleuze-Foucault**: “*A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria é um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro*” (FOUCAULT, 1990: 69-70).

Deleuze elucida que as relações teoria-prática estão sendo vivenciadas de uma forma diferente. Para ele, algumas vezes a prática era entendida como sendo uma “aplicação da teoria”, como uma consequência. E em outras, ao contrário, como algo que deveria “inspirar a teoria”. Para ele, em ambos os casos, se concebiam tais relações como um processo de totalização. No entanto, explica que a questão se coloca de outra maneira, pois as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias: “*Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança*” (FOUCAULT, 1990: 69; grifo nosso). Pensemos nas nossas dissertações e teses em Educação Matemática. Podemos dizer que são teorias constituídas a partir de pesquisas realizadas em determinados contextos e participantes, isto é, ocorrem em um nível **local**. No entanto, essas teorias não podem ser pensadas somente para aqueles participantes. A “aplicação” pode ocorrer em outros contextos, mais ou menos parecidos com os de origem, isto é, a relação de aplicação não é a mesma, não é de semelhança.

É preciso um tipo de revezamento para superar os obstáculos postos em uma teoria: “*Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente)*” (FOUCAULT, 1990: 69; grifo nosso). Para uma teoria avançar, para se derrubar os **obstáculos** que surgem no desenvolvimento natural da teoria (o tal muro do Axioma Deleuze-Foucault) é preciso pensar em “soluções” locais, isto é, voltar para o “mundo das práticas”.

Para ilustrar melhor esta questão Deleuze explica que Foucault começou a analisar teoricamente um meio de reclusão que foi o asilo psiquiátrico no século XIX. E depois Foucault sentiu a necessidade que pessoas reclusas falassem por si só fazendo assim um revezamento. Foi pensando nisto que Foucault criou a GIP (Grupo de Informação sobre as Prisões):

Não havia aplicação, nem projeto de reforma, nem pesquisa no sentido tradicional. Havia uma coisa totalmente diferente: um sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos. Para nós, o intelectual teórico deixou de ser um sujeito, uma consciência representante ou representativa. Aqueles que agem e lutam deixaram de ser representados, seja por um partido ou um sindicato que se arrogaria o direito de ser representados, seja por um partido ou um sindicato. Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede (FOUCAULT, 1990: 70)

É a partir desse tipo de relação teoria-prática, desse revezamento, que entendemos a prática do professor de Matemática. A prática do professor é um revezamento entre uma teoria e outra e ao mesmo tempo um revezamento entre uma prática e outra. Nesta pesquisa a prática do professor de matemática não é entendida apenas como as ações do professor em sala de aula, também compreende seu pensamento, suas ideias, suas opiniões, seus discursos.

Agora, vamos ao conceito de *cultura escolar*. O uso do termo “cultura escolar” vem crescendo na comunidade acadêmica, em especial entre os historiadores da educação. Tanto que, no ano de 2003 foi realizado o *I Seminário sobre cultura escolar*, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Cultura e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Ciências da Educação, todos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. As discussões provenientes deste debate geraram textos os quais foram reunidos em Souza e Valdemarin (2005). O evento discutiu estudos sobre materiais e ritos escolares, métodos de ensino, história das disciplinas escolares, legislação, valores, estratégias e circulação de ideias. Segundo as autoras, organizadoras do evento, este cumpriu com os objetivos de “apontar o conceito de cultura escolar como um importante instrumento para compreender a instituição educacional” (SOUZA E VALDEMARIN, 2005: xii). Souza e Valdemarin (2005) explicam também que os debates ali realizados desafiam os pesquisadores a enfrentar certos dilemas:

Um desses desafios é compreender a ação dos agentes educativos. Como os professores constroem a prática educativa? O que os leva a reforçar determinadas práticas em detrimento dos modelos prescritos em circulação? O que permite a sedimentação de algumas “regularidades e tradições” como outras são relegadas ao esquecimento? (SOUZA E VALDEMARIN, 2005: xiv).

Um dos artigos deste livro, o de Gonçalves e Faria Filho (2005) aponta para perspectivas e desafios teóricos e metodológicos acerca da cultura escolar e das práticas escolares. De todos os textos gerados pelo seminário, do meu ponto de vista, este é o que melhor discute o conceito de cultura escolar. Para eles, a cultura escolar, apesar de ser considerada particular, por apresentar determinadas especificidades, articula-se com práticas culturais mais amplas da sociedade. Os autores explicam que ela tem sido utilizada como categoria de análise para os estudos sobre a história da escola, o que tem contribuído para “a produção de um novo olhar sobre a escola” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005: 33). Para eles, isso permitiu um diálogo com estudiosos de outras áreas, como da antropologia, da sociologia, da filosofia e da linguística.

Gonçalves e Faria Filho (2005) discutem o conceito de cultura escolar baseado em vários autores, os quais, segundo eles, têm utilizado essa ideia de diversas formas, na busca de compreender as práticas cotidianas da escola. Dentre os citados, destaco: Dominique Julia (2001), Forquin (1993), Chervel (1990) e Viñao Frago (2006).

Para Julia (2001: 10), a cultura escolar é entendida como o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Como dito anteriormente, este autor utiliza a metáfora da “caixa preta” ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular, pois as práticas cotidianas da escola tornam-se acontecimentos silenciosos do funcionamento interno da mesma. Segundo Gonçalves e Faria Filho (2005), a metáfora da “caixa preta” trazida por Julia tem sido utilizada por muitos pesquisadores. Entretanto, consideram que Julia não inaugura o debate sobre essa questão. Explicam que discussões a esse respeito ocorreram desde os anos 80 por Chervel e Forquin.

Forquin (1993: 167) considera que a escola é também um “mundo social” e possui suas características próprias, isto é, a escola possui uma cultura específica. Faz uma diferenciação entre os termos “cultura da escola” e “cultura escolar”:

Por outro lado, não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “mundo social”, que tem suas **características de vida próprias**, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “**cultura da escola**” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “**cultura escolar**” que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados,

organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas [grifo nosso].

Assim, para este autor, o conceito etnológico de cultura contribui na compreensão dos acontecimentos que se passam dentro e ao redor da escola. Dessa maneira, as práticas corriqueiras, os valores, as rotinas não indicam uma “cultura escolar”, mas apenas uma “cultura da escola”. A cultura escolar é entendida como sendo somente os conhecimentos, os conteúdos científicos transmitidos aos alunos, após ter passado por um processo de didatização (transposição didática¹).

Em contraposição ao conceito de transposição didática, Chervel (1990) defende a especificidade da cultura que a escola produz, criticando a ideia do saber escolar enquanto saber inferiorizado² em relação a outros saberes (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005). Segundo esses autores, Chervel é bastante citado nas pesquisas envolvendo a temática da cultura escolar, talvez por trazer várias contribuições para a história das disciplinas escolares.

Ao falar sobre o caráter criativo das escolas, o pesquisador explica que as disciplinas são criações dessa instituição e, portanto, merecem atenção. Afirma ainda que o sistema escolar “*forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade global*” (CHERVEL, 1990: 184).

Viñao Frago (2006) ao analisar as semelhanças e diferenças dos significados atribuídos à expressão “cultura escolar”, por diferentes autores, dentre eles Dominique Julia e Chervel, identifica aspectos essenciais acerca da cultura escolar, e propõe uma definição que englobe esses aspectos:

A cultura escolar, assim entendida estaria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (**formas de fazer e pensar**, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em dúvida e compartilhadas por seus atores e no seio das instituições educativas (VIÑAO FRAGO, 2006: 73; tradução nossa; grifo nosso).

Práticas como **formas de fazer e pensar**: observe que esta ideia de prática está em consonância com a visão deleuze-foucaultiana da relação teoria-prática adotada nesta investigação. É importante notar que essa definição de cultura escolar apresentada por Viñao

¹ Para Chevallard (apud Pais, 2001, p. 19): “*Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objetivo de ensino, é chamado de transposição didática*”.

² Falo da prevalência do conhecimento científico (tido como verdadeiro e superior) em detrimento aos outros saberes populares.

Frago me parece ser suficientemente ampla por abranger tanto o sentido etnológico da palavra cultura (com suas práticas rotineiras, normas, rituais, etc.), quanto o sentido de cultura como o conjunto de conhecimentos, teorias acumulados pela humanidade e transmitidos na escola. Sendo assim, a definição dada por este autor é, para mim, suficiente para expressar aquilo que se delineava desde o início da elaboração do projeto de pesquisa. Como já disse anteriormente, nem imaginava que a “cultura escolar” tinha uma denominação. Para mim era uma espécie de força invisível que parecia segurar e moldar a prática pedagógica do professor. Daqui para frente, cultura escolar será entendida desta maneira neste trabalho.

Uma primeira aproximação à “cultura escolar” e à “prática pedagógica do professor de Matemática” foi o primeiro momento deste capítulo, no qual apresentei uma espécie de genealogia da minha pesquisa, a pergunta diretriz, bem como possíveis contribuições do estudo. Além disso, me posicionei a respeito dos termos “prática pedagógica do professor de Matemática” e “cultura escolar”, evidenciando a ideia aqui utilizada nesta investigação. Por fim, apresentei algumas pesquisas que vêm sendo realizados no Brasil, no âmbito da cultura escolar, a fim de trazer, à tona, contribuições teóricas e metodologias sobre este tema.

A seguir, apresento a segunda parte deste capítulo intitulada *Como acessar a caixa preta da escola*, que é uma exposição das opções metodológicas deste estudo. Em seguida vem a seção *“Objetificando” a cultura escolar*, terceira e última parte do capítulo em que tomo a cultura escolar como objeto de estudo; trata-se do quadro teórico da pesquisa.

COMO ACESSAR A “CAIXA PRETA” DA ESCOLA?

Expor a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-Matemática é o objetivo desta pesquisa. Mas de que maneira investigar as práticas dos professores? Como visualizar a cultura escolar? Saber o que acontece dentro da escola torna-se algo difícil. Como acessar essa caixa preta?

Para mim, estava claro que apenas visitar a instituição, olhar documentos (diários de classe, relatórios, caderno de alunos, planejamento, projeto político-pedagógico, atas dos Conselhos de Classe e de Escola) ou fazer entrevistas com os professores não era suficiente para perceber o que, efetivamente, acontecia/acontece na escola.

E nessa busca de encontrar uma forma de olhar a escola, com toda sua complexidade, acabei recordando uma experiência vivida por mim, ainda quando era aluna do curso de

licenciatura em Matemática da UNESP de Rio Claro, a qual foi muito significativa. Eram as reuniões do “grupão” das aulas de sexta-feira, na disciplina “Prática de Ensino”, ministrada pelo orientador desta pesquisa. Dentre as várias atividades desenvolvidas, sob a coordenação do professor Carrera, o grupão consistia em uma sessão de “histórias contadas”, oralmente, a respeito de nossa experiência na escola, como estagiários. E isso era fantástico, pois tínhamos a oportunidade de ver, o que era este lugar o qual, muitos de nós, passaríamos boa parte de nossas vidas. Na verdade, mais do que contar e ouvir histórias sobre a escola, tínhamos a oportunidade de discutir e compreender um pouco melhor as várias práticas sociais imersas no cotidiano desta instituição.

Assim, surgiu a ideia de fazer esta pesquisa a partir das **narrativas** dos professores. Ao contar suas **experiências** realizadas em sala de aula, certamente, os professores revelariam aspectos da cultura escolar, os quais seriam importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Foi dessa maneira, então, que me deparei com a **investigação narrativa**: um método de pesquisa qualitativa, desenvolvido pelos canadenses D. Jean Clandinin, da Universidade de Alberta e F. Michael Connelly, da Universidade de Toronto, que tem sido utilizado pelas áreas das Ciências Sociais e, em especial, na Educação.

Investigação Narrativa

Para Clandinin e Connelly (2000), o foco da investigação narrativa está em **compreender a experiência**; num exercício de pensar sobre a continuidade e a totalidade da experiência de vida do indivíduo. A investigação narrativa é uma forma de compreender a experiência, através de histórias vividas e contadas, ocorre por meio de uma “*colaboração entre pesquisadores e participantes, através do tempo, em um ou vários lugares, em interação social com seu meio*” (CLANDININ; CONNELLY, 2000: 20; tradução nossa). Assim, um termo essencial na investigação narrativa é a temporalidade. A preocupação do pesquisador não faz alusão somente às experiências referentes ao espaço e tempo do aqui e agora, mas sim, às experiências de vida sobre um *continuum* (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Para os autores, nesse sentido, tudo que dizemos sobre uma pessoa, ou uma escola é relativo a um amplo contexto e seu significado mudará conforme o tempo.

O foco está na **compreensão da experiência** e, para eles, a narrativa é a melhor forma de representá-la e compreendê-la: “*Experiência é o que estudamos e nós a estudamos, narrativamente, porque o pensamento narrativo é um aspecto chave da experiência e uma*

forma chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2000: 18; tradução nossa).

Os autores afirmam que a narrativa pode se referir tanto ao **fenômeno estudado** quanto ao **método de investigação**. No caso deste estudo, este método é utilizado com o intuito de compreender a prática pedagógica do professor de matemática, que nada mais é que uma forma de experiência: a sua experiência como docente. Experiência esta, que não se dá de forma isolada; ela se mistura e se entrelaça com toda a experiência de vida do professor.

Mas, afinal, o que é experiência? Larrosa (2002) nos faz pensar sobre o par experiência/sentido de modo a considerar a experiência como aquilo que nos faz sentido:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002: 21).

E é sobre essa falta de experiência do mundo contemporâneo que o autor se debruça. Explica que vivemos, atualmente, na chamada “sociedade da informação”, onde cada vez mais há um excesso de informação. E, sobretudo, temos que estar sempre bem informados. Este excesso, diz Larrosa (2002), faz com que nossas experiências diminuam, uma vez que, “fazer sentido a tudo isso” é algo praticamente impossível. Para ele, a informação não é experiência e é necessário diferenciar estes conceitos:

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que eu gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas tal como se sabe quando se tem informações sobre as coisas quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2002: 22, grifo do autor).

Para Larrosa, a experiência é cada vez mais rara também por excesso de opinião. Ele explica que há um periodismo na questão informação/opinião: o periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. Temos que estar informados sobre todas as coisas e necessitamos ter uma opinião sobre todos os acontecimentos:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica, sobretudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LARROSA, 2002: 22).

Excesso de informação em primeiro lugar, excesso de opinião, em segundo: fatores que minimizam nossas experiências. Larrosa (2002) aponta, em terceiro lugar, que a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo:

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a **conexão significativa entre acontecimentos**. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, **mas sem deixar qualquer vestígio**. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2002: 23; grifo nosso).

Finalmente, em quarto lugar, as experiências diminuem pelo excesso de trabalho, ponto este importante para ele, pois, muitas vezes, se confunde experiência com trabalho. Explica que o sujeito está sempre querendo mudar as coisas, sempre querendo fazer, modificar, produzir algo:

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. [...] O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas (LARROSA, 2002: 24).

Somos sujeitos cheios de vontade, hiperativos e, por isso, nunca podemos parar e, por não poder parar, nada nos acontece:

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: **requer parar para pensar**, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002: 24; grifo nosso).

A experiência é uma **relação com algo com que se experimenta, que se prova e** requer um **“parar para pensar”, um “parar para refletir”**. A experiência é aquilo que **marca o sujeito, aquilo que o modifica, que o constitui**: *“A experiência é o que me passa e o que, ao passar-me, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”* (LARROSA, 2004: 28; tradução nossa).

Quando a experiência é aquilo que nos passa, que nos atravessa, que nos toca, que nos marca e, se o foco da investigação narrativa é compreender a experiência, podemos dizer que esta compreensão se dá através da narrativa, pois segundo Clandinin e Connelly (2000), a experiência ocorre narrativamente e, assim, nada mais plausível do que estudar a experiência educacional narrativamente. Dessa forma, os autores justificam a investigação narrativa como método de pesquisa ao afirmar que *“Nós podemos dizer que se nós compreendemos o mundo narrativamente, como nós fazemos, então faz sentido estudar o mundo narrativamente”* (CLANDININ; CONNELLY, 2000: 17; tradução nossa).

Para os autores a experiência é tanto pessoal como social e sua característica primordial é a continuidade. Assim, a experiência se origina de outras experiências e também leva a outras experiências (ligação passado-presente-futuro). Assim, criam uma metáfora do *Espaço de Investigação Narrativo Tri-dimensional*, cujas dimensões são: (1) Pessoal e social (interação); (2) Passado, presente e futuro (continuidade); (3) Lugar (situação). Dentro desse espaço tri-dimensional, há quatro direções:

- *para dentro*: em direção às condições internas, tais como: sentimentos, expectativas, reações estéticas e disposições morais;
- *para fora*: em direção às condições do ambiente;
- *para trás*: retornando ao passado;
- *para frente*: avançando para o futuro.

Fazer pesquisa em investigação narrativa é experimentar, simultaneamente, essas quatro formas e propor questionamentos relativos a cada forma. O pesquisador realiza questões, coleta dados, faz interpretações e escreve um texto de pesquisa que leva em conta tanto aspectos pessoais e sociais olhando para dentro e para fora e se dirigindo para questões temporais, observando não somente o acontecimento no presente, mas também seu passado e futuro. Ele, ao produzir dados, lembra e escreve algo da sua infância e recria a narrativa através da memória: nesse momento, não há transcrições, conversas, caderno de campo. Fica claro que, como investigadores narrativos, eles próprios se encontram no passado, presente e futuro: *“Nós contamos histórias lembradas de nós mesmos de tempos passados como também de histórias mais atuais. Todas essas histórias oferecem possíveis tramas para nosso futuro”* (CLANDININ; CONNELLY, 2000: 60; tradução nossa). Estas histórias lembradas através da memória, histórias de suas experiências vividas atravessam o sujeito e o auxiliam a constituir um trabalho na pesquisa: um trabalho de produção de dados. Nesse sentido, não são somente as histórias dos participantes que são contadas pelo investigador narrativo. Participantes e pesquisadores vivem, contam, recontam e revivem histórias de vida:

Um dos pontos iniciais para a investigação narrativa é a **narrativa da experiência do próprio pesquisador**, a autobiografia do pesquisador. **Essa tarefa de compor nossa própria narrativa da experiência é central para a investigação narrativa** [...]. Essa narrativa inicial de nossa própria vida contada, recontada e revivida nos ajuda a lidar com questões sobre quem nós somos no campo e quem nós somos no texto que nós escrevemos sobre nossa experiência a respeito da experiência no campo (CLANDININ; CONNELLY, 2000: 70; tradução nossa; grifo nosso).

Várias das experiências da professora-pesquisadora, nesta investigação, foram narradas no capítulo de apresentação e análise dos dados. Elas estão inseridas em pequenos boxes intitulados “Ponto de Alinhavo”.

Assim, as histórias do investigador também estão abertas para serem (re)contadas e investigadas. Os autores explicam que, pedir para que outros leiam nosso trabalho e indiquem outros significados pode levar a uma futura (re)contagem: trabalhar nesse espaço significa que nós nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2000: 61-62; tradução nossa).

O trabalho de mais de vinte anos de Clandinin e Connelly recebeu outras influências teóricas, como os trabalhos de Johnson e Lakoff sobre metáforas e de MacIntyre's sobre unidade narrativa. Clandinin e Connelly examinaram também o impacto de novas formas de

investigação em outras áreas tais como na Antropologia (Geertz e Bateson), na Psicologia (Polkinghorne), na Psiquiatria (Coles) e na Teoria Organizacional (Czarniawska).

A investigação narrativa, tanto em termos objeto de estudo e reflexão, quanto em termos de método de pesquisa em Educação Matemática, tem sido amplamente utilizado nos trabalhos coordenados pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini, da Faculdade de Educação da Unicamp (FIORENTINI; MIORIM, 2001a; FIORENTINI, 2006; JARAMILLO QUICENO, 2003). Histórias de professores de Matemática oriundas do Grupo de Sábado (GdS). Narrativas relatadas, discutidas, re-escritas, re-significadas pelos membros do grupo. Segundo Fiorentini e Miorim (2001b: 22; grifo nosso):

As narrativas dizem respeito a histórias que ocorrem num determinado tempo (de vida estudantil ou profissional ou, mesmo, durante um curso ou uma aula) e lugar (na escola, na universidade, ou na sala de aula), sendo o professor o autor, o narrador e o protagonista principal da trama. **As narrativas, portanto, representam um modo de produzir significados às experiências** passadas e presentes, tendo em vista a possibilidade futura de novas experiências.

As **narrativas** são, então, entendidas como **um modo de produzir significados às experiências e não devem ser vistas como um retrato direto e fiel dos acontecimentos da prática profissional do professor** (FIORENTINI; MIORIM, 2001b). As narrativas são histórias humanas que dão sentido à prática e **resultam da interpretação tanto de quem fala, quanto de quem escreve** (FIORENTINI, 2006). As ideias centrais da narrativa, como afirmam Clandinin e Connelly (2000) são: trama (enredo), personagem, cenário, lugar, tempo e ponto de vista.

Agora vamos nos dirigir ao trabalho de campo, segundo esta perspectiva. A fim de encontrar professores dispostos a participar desta pesquisa, minha pretensão inicial era formar um grupo de pessoas que estivessem interessados em discutir problemas e propor novos caminhos para sua prática em sala de aula, de forma coletiva. No entanto, decidimos organizar um Curso de Extensão Universitária, a fim de que o professor pudesse obter um certificado, contribuindo assim, para sua progressão funcional na carreira. Com esse “estímulo” as desistências tenderiam a ser menores, “garantindo” assim, a presença dos participantes até o final da coleta dos dados.

O curso intitulado “*Práticas educativas em Matemática e cotidiano escolar*” foi coordenado pelo orientador desta pesquisa e contou com a colaboração de outros professores e pesquisadores (alunos ou ex-alunos de pós-graduação em Educação Matemática). Este foi previsto para ser realizado em 15 encontros de três horas cada um, no período de maio a

setembro de 2009. Tais encontros ocorreram, aos sábados pela manhã, no Departamento de Matemática da UNESP de Rio Claro-SP. Dezesesseis professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas da região de Rio Claro, na área de Matemática se inscreveram. No entanto, apenas oito frequentaram o curso. Não foram investigados os motivos das desistências³.

Os oito professores que decidiram participar do curso, em sua maioria, eram profissionais que cursaram Administração, Contabilidade (com posterior complementação pedagógica), Biologia, Física e hoje estão em uma sala de aula de Matemática. Havia também uma professora que lecionava na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo feito o curso de Pedagogia.

Eu disse “previstos 15 encontros aos sábado pela manhã”, pois houve um contratempo. Em meados de julho de 2009, algo preocupante “aterrorizou” a população mundial. E não foi a crise econômica, iniciada em 2008. Foi a gripe suína. Com a volta às aulas, em agosto, as autoridades brasileiras (de alguns estados) decidiram adiar o reinício das aulas, em cerca de duas semanas. No entanto, os dias “perdidos” precisavam ser repostos. As escolas dos professores participantes desta pesquisa decidiram pela reposição, aos sábados. Conclusão: os professores não podiam mais frequentar o curso de extensão, pois estavam trabalhando em suas escolas. A saída foi marcar algumas reuniões individuais, ou em duplas. Foi uma situação muito difícil. Cheguei a pensar que tudo estaria perdido, pois os professores tinham atividades nos três períodos (manhã, tarde, noite), sendo que alguns trabalhavam o tempo todo, outros estudavam à noite (cursando Pedagogia). Com isso, gostaria de registrar que os participantes desta pesquisa foram muito gentis, fazendo um grande esforço em “continuar o curso”, se encontrando comigo à noite (direto do trabalho, sem jantar), após as 15 horas do sábado (direto do trabalho), no intervalo entre “dar aula e assistir aula na faculdade, à noite”, etc. Aqui fica o meu agradecimento a eles.

Quanto aos os objetivos do curso de extensão, estes foram: Levantar características do cotidiano escolar, bem como discutir as dificuldades e necessidades dos professores de Matemática frente à realidade da escola; conhecer e avaliar materiais pedagógicos e metodologias de ensino e aprendizagem da Matemática; incentivar a construção de material

³ Um dos motivos seja talvez pelo fato do certificado do curso não valer para a progressão funcional dos docentes. Tivemos conhecimento deste fato a um dia do início do curso. Isso porque a Secretaria do Estado da Educação (SEE) somente aceita certificados de cursos que são homologados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), ou seja, cursos que são realizados em parceria com esta instituição. O que não foi o nosso caso. Digo que este pode ser um dos motivos, pois esta informação foi dada aos inscritos somente no primeiro encontro. Vários daqueles que vieram no primeiro encontro, deixaram de vir no segundo.

didático, de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia do professor; analisar práticas educativas em Educação Matemática e suas relações com o cotidiano escolar.

A ideia inicial era que os participantes do curso elaborassem, em grupos, projetos de ensino, durante os meses de maio, junho e julho (primeira fase – antes do recesso de julho). Nesse período cada encontro deveria ser dividido em duas partes: uma primeira, com discussão de assuntos diversos, tais como: elaboração de materiais didáticos, atividades matemáticas com uso do computador, currículo, alfabetização matemática, relação escola família, violência escolar, etc.; e uma segunda parte, na elaboração dos tais projetos. Na “prática” os projetos não “andaram” muito, seja pela indecisão por parte dos professores na escolha dos temas de estudo, seja pela “falta de tempo” para se discutir mais os projetos, durante os encontros.

No período de agosto a setembro (segunda fase – após o recesso de julho), os projetos seriam desenvolvidos pelos professores em suas respectivas salas de aula e as histórias provenientes dessas aulas seriam trazidas para o curso em forma de narrativas. Com a gripe suína (e o término dos encontros coletivos) e devido ao fato dos projetos não atingirem o “sucesso” que eu esperava, as narrativas foram realizadas juntamente com a Fase II dos mapas narrativos (maiores detalhes, a seguir).

Todos os encontros realizados foram registrados com o auxílio de um gravador digital. Um diário de campo também foi utilizado para registrar as observações livres da pesquisadora. Esses encontros não foram transcritos na íntegra, somente os trechos selecionados pela pesquisadora os quais foram escolhidos, tendo em vista a pergunta diretriz desta pesquisa. Estes textos se encontram nos anexos.

Clandinin e Connelly (2000) explicam que, ao entrar no campo, os pesquisadores narrativos experimentam várias mudanças, no decorrer do estudo. As negociações e reavaliações são constantes, ou seja, há uma abertura, uma flexibilidade. Mudanças que eu também experimentei, como disse anteriormente. Este é um aspecto não exclusivo da investigação narrativa, mas algo característico das pesquisas qualitativas. Esse aspecto é denominado por Lincoln e Guba (1985) por *design* emergente. A pesquisa vai sendo construída no decorrer da mesma: questões de estudo, forma de produção de dados, etc. podem ser modificados.

Quanto às negociações que devem ser feitas entre pesquisador e participantes, Clandinin e Connelly (2000) apresentam os vários tipos, a saber: (i) negociando relações; (ii)

negociando propostas; (iii) negociando transições e (iv) negociando caminhos a serem utilizados.

- *Negociando relações*: é preciso negociar, constantemente, as relações com os participantes da pesquisa, em especial, ao dar início ao trabalho de campo. Por exemplo, se desejamos trabalhar com professores, é preciso que eles concordem em trabalhar conosco. Os autores utilizam a metáfora do motor do carro para explicar um pouco melhor esta questão do início do trabalho de campo. Ao ligar o motor do carro, em uma manhã fria (imaginemos a manhã canadense), nunca sabemos se ele funcionará ou não. Não se sabe o que vai acontecer. Assim é o mesmo com nossa pesquisa. Essa preocupação com o início do campo foi assim registrada por mim, em meu diário de campo: “*Falei da minha pesquisa e do uso do gravador. Ninguém se opôs, mas me pareceu que algumas pessoas ficaram com certo receio (tanto que ficaram caladas nesse primeiro encontro)*”. (Dia 09/05/2009 – Diário de campo).

- *Negociando propostas*: é importante expor e esclarecer para os outros e para nós mesmos o que queremos fazer, enquanto pesquisa. Os objetivos da pesquisa mudam no decorrer da mesma e um constante esclarecimento é necessário. O pesquisador deve encontrar momentos para falar sobre o que vai fazer. Explicar para nós e para os outros traz clareza ao que fazemos. O contato com os participantes transformam os interesses e possibilidades no campo.

- *Negociando transições*: trata-se das negociações necessárias na transição do campo aos textos de campo e deste ao relatório de pesquisa. No caso desta investigação foi decidido que os participantes utilizariam codinomes e que nomes de terceiros, nomes de escolas e de cidades não apareceriam nos textos de campo. Isso para mim é o mínimo de cuidado que eu poderia ter com essas pessoas que confiaram suas histórias a mim.

- *Negociando uma forma de ser útil*: Uma questão apontada pelos críticos da investigação narrativa diz respeito ao fato de que a voz do pesquisador pode encobrir ou se misturar com a voz do participante. Isso é algo que os investigadores devem estar atentos. Mas a experiência tem mostrado que, geralmente, o que ocorre é o contrário. O pesquisador quer falar, mas fica calado, pois sente que sua função é gravar o que o participante diz, de maneira fiel. Essa foi uma questão que eu me ative o tempo todo. Para mim, o fundamental era dar

voz aos participantes da pesquisa. Mas algumas das minhas histórias também foram contadas aos professores participantes da minha pesquisa. Histórias de vida, histórias de uma professora de Matemática da rede estadual de São Paulo. Isso possibilitou, com certeza, uma aproximação, uma colaboração entre mim e os participantes. Aquela sensação de “receio do gravador” foi logo embora, à medida que o grupo ia se conhecendo melhor. Segundo Clandinin e Connelly (2000), esse envolvimento (ou distância) em relação aos participantes faz parte de alguns dos dilemas encontrados por parte de quem pesquisa. Se o pesquisador não se envolve com os participantes, ele pode nunca compreender a experiência estudada. Por outro lado, caso esteja totalmente envolvido, ele corre o risco de perder a objetividade do estudo. Envolver-se completamente com os participantes significa acreditar nas mesmas coisas, adotar os mesmos pontos de vista, ter as mesmas intenções práticas que os participantes. Os investigadores narrativos têm que estar totalmente envolvidos com os participantes, mas têm também que dar um passo atrás e ver suas próprias histórias na investigação, as histórias dos participantes, bem como o amplo contexto (ambiente) no qual eles vivem. Esta tensão de se mover para frente e para trás entre um total envolvimento e uma distância é elástica e são mutuamente construídas (pesquisador e participantes). Estar no campo permite intimidade; compor e ler os textos de campo permite sair da intimidade por um tempo. Este movimento é possível através dos textos de campo.

Segundo Clandinin e Connelly (2000), a composição dos dados, que os autores chamam de “textos de campo” (*Field Texts*), pode ocorrer de diversas maneiras: histórias de professores, autobiografias, diário de campo (sentimentos do pesquisador), notas de campo (oriundas da observação do pesquisador), cartas, conversas, entrevistas, histórias familiares, documentos, fotografias, caixas de memórias, entre outros. Há abertura nessas formas de obtenção dos dados. Além disso, eles não são totalmente diferenciados. Por exemplo, neste estudo utilizamos o *Mapa Narrativo* que é uma combinação entre um desenho e uma entrevista. Mais adiante explico melhor este item.

Compor tais textos de campo é um processo interpretativo, segundo os autores. Isso porque a maneira com que entramos na pesquisa de campo influencia aquilo que nos é apresentado. Assim, o texto de campo expressa a relação do pesquisador com o participante

(CLANDININ; CONNELLY, 2000). Segundo esses autores, os textos de campos podem ser mais ou menos construídos, colaborativamente, e mais ou menos influenciados pelo pesquisador. É necessário tomar cuidado com isso. É preciso fazer lançamentos diários que retratem as circunstâncias em termos de relação da situação representada no texto de campo. É preciso registrar as reações dos indivíduos em notas diárias. Assim, os textos de campo devem ser bem detalhados, guardados rotineiramente e rigorosamente. É preciso ter ciência do “onde” pesquisador e participante estão em qualquer momento: temporal, espacial, individual ou social. Para esses autores, os textos de campos são representações construídas da experiência.

Como foram construídos os textos de campo nesta pesquisa? Como disse anteriormente, a investigação narrativa permite uma série de instrumentos. Foram utilizados autobiografias de professores, bem como mapas narrativos. Segundo Clandinin e Connelly (2000) a escrita autobiográfica é uma forma de escrever sobre o contexto geral de uma vida; não são textos isolados. Aprende-se sobre vida familiar, religião, atitudes dos pais em relação à educação, comunidade, sistema escolar, etc. Além disso, a autobiografia não deve ser vista como “o que exatamente aconteceu na vida da pessoa”, ela é uma versão da sua história de vida, mas poderia haver outras: “*Como investigadores narrativos, nós reconhecemos que qualquer trecho autobiográfico é uma reconstrução particular de uma narrativa individual e poderia haver outras reconstruções*” (CLANDININ; CONNELLY, 2000: 100; tradução nossa). Assim, quem escreve a autobiografia, quem decide o que vai contar, suas marcas, suas experiência, no sentido que Larrosa faz do termo, é o participante; não é o pesquisador.

As autobiografias podem ser utilizadas, segundo os autores, de diferentes formas. Isso depende dos objetivos da pesquisa. Por exemplo, com o intuito de estudar a relação entre escola, família e Matemática, Tuchapesk (2004) utilizou a *Autobiografia Temática* (assim denominada por ela), primeiramente, como uma forma de escolher seus alunos para o estudo. Ela explica que fez um encaminhamento à elaboração das autobiografias a serem realizadas com alunos de uma determinada escola pública. Assim, a elaboração destas autobiografias foi norteada pelo tema da sua pesquisa, no caso: a relação do aluno com a Matemática e da sua família com a escola.

Pensando nessa ideia, propus aos participantes desta investigação, professores de Matemática que frequentaram um curso de extensão universitária na Unesp, campus de Rio Claro, a elaboração de uma **autobiografia temática**. Pedi aos professores que escrevesse, em uma folha de papel, sua relação com a Matemática, evidenciando sua trajetória estudantil e

profissional. Expliquei que eles poderiam apontar suas marcas em relação a esta disciplina: talvez um professor que o tenha marcado, os motivos que o levaram a lecionar Matemática, ou até mesmo, perspectivas para o futuro. Mais uma vez estamos no espaço de investigação narrativo tri-dimensional. O professor, ao falar sobre suas relações com a Matemática, volta aos tempos de criança, quando ainda era aluno, fala sobre suas necessidades do tempo presente e projeta expectativas para o futuro, em um movimento para frente e para trás. Ao mesmo tempo, se dirige para dentro e para fora, em um movimento de falar sobre os seus sentimentos (interior) e também para o exterior (ao falar sobre o contexto de trabalho, por exemplo). Estes dados referentes sobre a autobiografia temática se encontram nos anexos deste estudo.

Mapas Narrativos

O *mapa narrativo* é um método de pesquisa visual das pesquisas sociais (etnografia) desenvolvido por pesquisadores alemães. Segundo Behnken e Monteiro (2005: 1) o mapa narrativo “*visa reconstruir espaços pessoais da vida dos entrevistados e a relevância subjetiva desses espaços. Para isso são usados o desenho, a cartografia e – como complementação paralela – a biografia narrativa como formas de representação*”.

Uma questão central neste procedimento é a representação do espaço vivenciado cotidianamente. No caso desta pesquisa, o espaço representado é o espaço escolar. Vale ressaltar que, mais uma vez, a experiência é um termo chave, pois como afirmam Behnken e Monteiro (2005: 3) o mapa narrativo “*focaliza a centralização da experiência do entorno vivenciada no [pelo] sujeito*”. A questão fundamental é sobre o que o entorno significa pra ele: um entorno pessoal e “não compartilhado” com os outros. No caso desta pesquisa, os desenhos dos professores são carregados de sentimentos, de medos, desejos, angústias e frustrações. Eles são uma forma de encaminhar uma conversa, de disparar uma entrevista outra (não aquela a que o entrevistador quer, com “respostas” que ele quer ouvir) e de checar os dados obtidos com a narrativa. A combinação desenho-narrativa é um mapa. Daí o nome mapa narrativo. Behnken e Monteiro (2005) explicam que há uma flexibilidade no método que deve ocorrer segundo os objetivos da investigação. Neste estudo, a construção dos mapas se deu da seguinte forma:

- a) Fase I: Desenho narrativo espontâneo, com explicações: O professor foi convidado a desenhar espaços da escola onde trabalha, evidenciando características do cotidiano e da cultura escolares. Enquanto ele desenhava, explicava seu desenho. Ou, após

desenhá-lo, fazia os esclarecimentos. Os participantes foram estimulados a desenhar, além dos espaços, as pessoas que ali frequentavam, os objetos, os seus sentimentos em relação aos espaços representados. Durante este processo, a pesquisadora, constantemente, fazia perguntas, solicitava novos esclarecimentos, a fim de “captar os acontecimentos silenciosos do cotidiano escolar”. Esta conversa foi gravada pela pesquisadora, com auxílio de um gravador de voz. Foram disponibilizados lápis de cor, caso os participantes quisessem colorir seus desenhos. Foram entregues oito folhas para cada participante (uma de cada vez), cada uma com um “tema” a ser desenhado.

- *Imagine que você está visitando a sua escola e resolva fazer um "tour" por ela. Desenhe o que você vê.*
- *Desenhe o espaço da escola onde você trabalha que mais lhe agrada.*
- *Desenhe o lugar dessa escola que você menos gosta.*
- *Desenhe como você vê a sala dos professores.*
- *Desenhe como você vê a sala de reuniões pedagógicas.*
- *Desenhe o ambiente onde se encontram a equipe gestora escolar.*
- *Desenhe o(s) ambiente(s) em que os funcionários (secretaria, pessoal da limpeza, inspetores de alunos) da escola se encontram.*
- *Desenhe o espaço da escola menos utilizado.*

b) Fase II: Esta segunda parte foi realizada em um dia diferente daquele em que foram realizados os desenhos. Além de algumas explicações complementares (dúvidas que restaram, após a Fase I), foi realizada uma entrevista semi-estruturada. Da mesma forma que a fase anterior, as narrativas dos participantes foram áudio-gravadas. As perguntas diretrizes foram:

- *Qual sua formação?*
- *Qual seu tempo no magistério?*
- *Você se lembra de alguma experiência “positiva” como professor (a)?*
- *Você se lembra de alguma experiência “negativa” como professor (a)?*
- *Como você escolhe os temas para serem trabalhados na sala de aula? Como você planeja*

suas aulas?

- *Como são as suas aulas? Como você trabalha? Que materiais você usa?*
- *Você gostaria de utilizar materiais que não utiliza ou fazer coisas que não faz em sala de aula?*
- *Como é a rotina diária da sua escola?*

Tanto na Fase I, quanto na Fase II, eu me encontrei com um ou dois participantes de cada vez. Isso dependeu da disponibilidade deles. Por exemplo, dois professores vinham para Rio Claro se encontrar comigo sempre juntos, pois ambos eram da mesma cidade vizinha. Quando um vinha falar comigo, o outro tinha que vir junto, por motivo de condução. Então o procedimento se deu da seguinte forma. Na fase I, os professores faziam seus desenhos espontâneos, individualmente, e assim que acabavam, iam-me “explicando” seus desenhos.

Desse modo, enquanto um professor fazia alguns esclarecimentos sobre o primeiro desenho, o outro ia fazendo o segundo desenho e assim por diante. Já na segunda fase, eu perguntava para um e outro, alternadamente. Como essas questões da Fase II são biográficas, não vejo problema neste tipo de procedimento.

Uma preocupação comum neste tipo de trabalho se refere à qualidade do desenho (BEHNKEN E MONTEIRO, 2005). Minhas ações, nesse sentido, se deram de maneira a deixar o professor o mais a vontade possível. Mas mesmo assim, esta preocupação também ocorreu nesta pesquisa. No entanto, vale notar que conforme os professores criavam seus desenhos, esta “vergonha por não saber desenhar bem” ia diminuindo, sendo que os professores demonstraram ter gostado bastante de fazer a atividade, pois puderam atentar para aspectos interessantes sobre as escolas.

Após a produção dos dados e a transcrição das entrevistas, estas passaram por um processo em que as perguntas da pesquisadora foram incluídas na fala dos entrevistados, transformando a conversa em um texto único, sem perguntas e respostas, “como se o entrevistado estivesse contando uma história”. O mapa narrativo completo de cada participante se encontra disponível nos anexos.

Quanto à análise dos dados, os autores supracitados a respeito dos mapas narrativos revelam que esta é a fase mais difícil neste método. Explicam que se deve atentar para elementos espaciais (lugares, caminhos, objetos), limites ou barreiras, pessoas, ações cotidianas, vivências, entre outros. Pode-se avaliar a frequência com que se fala/desenha certos aspectos, sentimentos positivos ou negativos, elementos dominantes, em que proporção

o espaço é atravessado por caminhos, tamanho, grau de precisão, se o desenho é central ou periférico, etc.

Uma metodologia da pesquisa híbrida⁴

Utilizou-se uma metodologia de pesquisa híbrida esboçada a partir da **combinação da investigação narrativa com os mapas narrativos**. Uma infinidade de dados foi produzida nesta pesquisa, a partir deste método aqui apresentado. Após uma leitura e releitura (e releitura, e releitura...) desses textos passou-se, então, para a compreensão desses dados de modo a identificar alguns **temas ou tendências**, além de observar **tensões** que emergiram. A organização e a análise dos dados das pesquisas qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1994: 205):

(...) é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou.

Pensando na pergunta de pesquisa e ao olhar cuidadosamente os dados produzidos observamos alguns temas vieram à tona. Tais temas foram chamados de “narrativas temáticas”. No capítulo seguinte, os dados serão apresentados e analisados em torno destes temas.

“OBJETIFICANDO” A CULTURA ESCOLAR

Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidades, de ressonância, de acorde musical (DELEUZE, 2008: 108).

Certos autores nos atravessam... E nos deixam marcas... A respeito delas, cito um trecho um tanto longo, mas muito elucidativo:

Ao longo de nossa existência inteira e em cada uma das dimensões de que ela vai se compondo, vivemos mergulhados em toda espécie de ambiente, não só humano.

⁴ Embora tanto a investigação narrativa, quanto os mapas narrativos estejam apoiados nos procedimentos de uma abordagem qualitativa, utilizo o termo “híbrido” pelo fato das metodologias apresentarem métodos de campos distintos, no caso, entrevistas/narrativas e mapas/narração.

Proponho que consideremos o que se passa em cada um destes ambientes, e não apenas no plano visível, o mais óbvio, mas também no invisível, igualmente real, embora menos óbvio. Pois bem, no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros. Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993: 1-2).

Um curso de doutorado exige um estudo teórico acerca do tema da investigação. As disciplinas cursadas, as leituras de determinados autores, os seminários e congressos, os grupos de estudo e de orientação, etc., nada mais são do que relações estabelecidas entre um eu e outro(s), no chamado plano visível. Essas relações provocam, no subjetivo (invisível), as tais marcas. O eu se modifica ao infinito e se atualiza a partir dos vários fluxos que o atravessam. Tais composições são inéditas e sempre há uma abertura para uma nova atualização. Assim como a beira mar. Uma onda provoca uma composição na areia: a água traz consigo objetos que estão no mar; as marcas na areia perdem seu contorno. E a beira da praia, a cada instante, está de um novo jeito, pois nenhuma onda é igual à outra. Assim, a areia nunca fica como antes: as pegadas, os objetos trazidos pelo mar, a umidade, os desenhos formados pelas ondas... Enfim, sempre há um estado inédito, assim como na letra da música “Como uma onda”, composição de Lulu Santos e Nelson Motta: “*Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia...*”. Desse modo, o que sou, o que penso, meu modo de agir, o que escrevo são resultados das minhas marcas, não somente aquelas que ocorreram nos fluxos da academia, mas da totalidade de uma vida.

O texto abaixo, o qual está organizado em proposições, é uma representação das relações que tenho feito a respeito da cultura escolar, a partir das minhas marcas. São proposições que construí, com o imenso auxílio do orientador desta pesquisa, de modo a tomar a cultura escolar como objeto de estudo. É importante deixar claro que não se trata aqui de uma pré-categorização dos dados, uma vez que estes “falam por si só”. O papel da teoria aqui construída é o de apoiar a análise dos dados, o que significa que NÃO me “fecharei” na

teoria aqui construída, como se esta fosse dar conta de toda a realidade complexa presente no cotidiano escolar. Dito de outra forma: não vou “forçar a barra” de modo a tentar fazer caber todos os meus dados em algumas caixinhas ou “fechar os olhos” a certas coisas que não estão nessa construção teórica. Minha postura será a de um olhar sempre aberto. Outras “ondas” surgirão, o que permitirá novas atualizações e produzirá novas configurações, fruto de um devir.

Proposição I: A cultura é um processo histórico, em constante construção e não existe em seu “estado puro”.

Ao sair por aí e perguntar para uma pessoa o que ela pensa sobre cultura, é bem provável que ela relacione “cultura” com alguém que possui determinados saberes: alguém com vasto conhecimento em ciências, literatura, artes, etc. Por exemplo, “Antônio é uma pessoa muito culta”. No entanto, esta palavra assume vários outros significados relacionados ao cultivo da terra, às crenças e comportamentos de um grupo social, à criação de certos animais, entre outros, como podemos observar em um dicionário da língua portuguesa:

Cul.tu.ra *sf* 1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. 3. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo. 4. Criação de certos animais, especialmente microscópicos: cultura de germes. (FERREIRA, 2000: 197).

Ao consultar um dicionário de Filosofia, podemos encontrar, além desses, significados outros, relacionados à formação do espírito, aos conhecimentos acumulados pela humanidade, às representações ou símbolos:

Cultura (lat. cultura) 1. Conceito que serve para designar tanto a formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência. 2. Tesouro coletivo de saberes possuído pela humanidade ou por certas civilizações: a cultura helênica, a cultura ocidental, etc. 3. Em oposição a natureza (natureza), a cultura possui um duplo sentido antropológico: a) é o conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social. Em outras palavras, é o conjunto histórica e geograficamente definido das instituições características de determinada sociedade, designando “não somente as tradições artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os mil usos que caracterizam a vida cotidiana (Margaret Mead); b) é o processo de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se compõem em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a todas as estruturas sociais mediante os meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o modo de vida de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de

regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas. 4. Num sentido mais filosófico, a cultura pode ser considerada como um feixe de representações, de símbolos, de imaginário, de atitudes e referências suscetível de irrigar, de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social. 5. Cultura de massa é uma expressão, de uso ambíguo, frequentemente utilizada para designar a possibilidade de uma população ter acesso aos bens e obras culturais produzidos no passado e no presente, seja o processo de degradação. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996: 61).

Dennys Cucho (2002) ao discutir o conceito de cultura nas ciências sociais, apresenta sua gênese, sua invenção no campo científico, bem como a sua evolução. Para este autor, as palavras surgem para responder certos problemas de um determinado período histórico e em contextos políticos e sociais específicos. Nesse sentido, ele explica que, se quisermos compreender o sentido do conceito atual de cultura, tal como é utilizado nas ciências sociais, é indispensável que se reconstitua sua gênese social, sua genealogia. O pesquisador examina como foi formada a palavra e, em seguida, seu conceito científico, evidenciando os laços que existem entre a história do termo cultura e a história das ideias.

Cucho explica que a evolução semântica da palavra cultura, a qual permitirá a invenção do seu conceito, se deu na língua francesa do século das Luzes, antes de se difundir em “línguas vizinhas” como o inglês e o alemão. Ele afirma que a palavra cultura (do latim, significando o cuidado dispensável ao campo ou ao gado) aparece no fim do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada, como, por exemplo, cultura do trigo.

É somente na metade do século XVI, de uma forma muito tímida, que se forma o sentido figurado da palavra. Assim, “cultura” passa a designar a cultura de uma faculdade. No entanto, este significado não aparece na maioria dos dicionários da época e também não obtém reconhecimento acadêmico. O sentido figurado começa a se impor no século XVIII, aparecendo no Dicionário da Academia Francesa (edição de 1718) e é quase sempre seguido de um complemento (“cultura das artes”, “cultura das ciências”, “cultura das letras”), como se fosse preciso que a coisa cultivada fosse explicitada.

Progressivamente, ela deixa seus complementos e passa a designar a “formação”, a “educação” do espírito. Mais tarde, no final do século XVIII, a palavra cultura remete, novamente, à ideia de cultura como estado (implica o indivíduo que tem cultura); uso que surge no Dicionário da Academia (edição de 1798) e revela a oposição conceitual entre “natureza” e “cultura” (um espírito natural e sem cultura). Esta ideia é fundamental para os pensadores do Iluminismo que a concebem como algo distintivo da espécie humana. Para este

grupo, a cultura é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, ao longo da sua história. Nesse sentido, no século XVIII, ela está ligada a ideologia do Iluminismo, associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão, que estão no centro do pensamento da época: “*O progresso nasce da instrução, isto é, da cultura, cada vez mais abrangente*” (CUCHE, 2002: 21).

Cultura se aproxima, então, de uma palavra que faz bastante sucesso no vocabulário da França no século XVIII: civilização. Enquanto “cultura” evoca principalmente os processos individuais, “civilização” se refere aos processos coletivos. Desse modo, civilização passa a designar o processo que arranca a humanidade da ignorância e da irracionalidade. A partir de então, o homem é colocado no centro da reflexão e no centro do universo. Aparece aí a ideia da possibilidade de uma “ciência do homem”.

Já na língua alemã, *Kultur* em seu sentido figurado, aparece no século XVIII com o mesmo significado da palavra francesa (dado o prestígio da língua francesa, na época, e a influência do Iluminismo). No entanto, a partir da segunda metade do século, a palavra *Kultur* obtém um maior sucesso nesse país em detrimento ao uso da palavra “civilização”, preferida pelos franceses. Isso porque este conceito foi difundido pela burguesia intelectual alemã em oposição à aristocracia da corte. Ele opunha os valores ditos “espirituais” baseados na ciência, na arte, na filosofia e também na religião aos valores da corte alemã, por se dedicarem demais aos cerimoniais de imitação da corte francesa. Para tais intelectuais, os primeiros valores são considerados autênticos e, os outros, superficiais e desprovidos de sinceridade. Assim, tudo que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual é chamado de cultura. Em sentido oposto, o que é somente aparência, leviandade, refinamento superficial é chamado de civilização. Nesse sentido, a cultura se opõe à civilização à medida que a profundidade se opõe à superficialidade.

Sob a influência do nacionalismo, a ideia alemã de cultura evolui pouco no século XIX e se liga cada vez mais ao conceito de nação: “A cultura vem da alma, do gênio de um povo”. Como afirma Cuche (2002: 28): “*A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade*”.

Na França do século XIX, a palavra cultura amplia seu sentido, influenciada pela filosofia e pelas letras alemãs e passa a ter um caráter coletivo. O conceito designa um conjunto de características próprias de uma comunidade, mas num sentido vasto e impreciso,

segundo Cuche (2002). Aparecem as expressões: “cultura francesa”, “cultura da humanidade” e ainda está muito próxima da palavra “civilização”, confundindo-se, às vezes, com ela.

O conceito de cultura na França ainda está ligado à ideia de gênero humano. A cultura, no sentido coletivo, significa a cultura da humanidade. Seus intelectuais não admitem uma cultura nacional, como, por exemplo, a cultura francesa, a cultura alemã, etc. Cuche (2002) explica que o debate franco-alemão dos séculos XVIII ao XX é o modelo de duas concepções de cultura (uma particularista e outra universalista) que estão na base das duas definições contemporâneas de cultura.

O conceito de cultura no campo científico se dá no século XIX, com a criação da Etnologia, com o intuito de tratar questões da diversidade humana. Até então, a palavra era usada num sentido normativo, principalmente na França e na Alemanha. Com a criação dessa nova disciplina, os etnólogos dão à cultura, um conteúdo meramente descritivo. Isso pode ser observado na primeira definição etnológica, dada pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917):

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (CUCHE, 2002: 35).

Essa definição, segundo o autor, rompe com uma concepção restritiva e individualista da cultura, pois expressa “*a totalidade da vida social do homem*” (CUCHE, 2002: 35).

A concepção particularista de cultura é encontrada no trabalho de Franz Boas⁵ (1858-1942). Ele é considerado o primeiro antropólogo a fazer pesquisa in loco com culturas primitivas. Percebeu que a organização social era determinada mais pela cultura do que pelo ambiente físico. Assim, considera como diferença fundamental dos grupos humanos a questão cultural e não a racial. Ao contrário de Tylor, Boas objetivava o estudo das “culturas” e não da “Cultura”. É a ele que devemos também a concepção antropológica do relativismo cultural (para ele o relativismo cultural era, antes de tudo, um princípio metodológico). Vale lembrar que sua obra acaba gerando toda a antropologia cultural norte-americana.

Cuche (2002), ao discutir a ideia de cultura entre os fundadores da etnologia francesa, explica que há uma ausência do conceito científico de cultura no século XIX e início do

⁵ Gilberto Freyre, antropólogo pernambucano e autor de “Casa Grande e Senzala” teve como principal referência intelectual Franz Boas, amigo que conheceu na Universidade de Columbia. Essa amizade dá origem a Moderna Antropologia Cultural Brasileira.

século XX, na França. Para os franceses o termo “cultura” continuava relacionado à ideia tradicional dos intelectuais, em um sentido elitista e individualista, se referindo apenas à cultura de uma pessoa “cult”.

Outro pesquisador de destaque na criação de conceito científico de cultura é Emile Durkheim (1858-1917). Ele contribuiu para fundar a etnologia na França e assegurar seu reconhecimento internacional. Durkheim utilizava poucas vezes o conceito de cultura (ele usava “civilização”), não por se desinteressar pelos fenômenos culturais, mas acreditava que os fenômenos sociais necessariamente tinham uma dimensão cultural. Ele propôs uma concepção objetiva e não normativa do termo civilização, que incluía a ideia da pluralidade de civilizações, sem fragilizar a unidade do homem. Seu pensamento era caracterizado pela relatividade cultural, uma vez que, para ele, *“a normalidade é relativa a cada sociedade e ao seu nível de desenvolvimento”* (CUCHE, 2002: 54).

Esse mesmo estudioso considerava a prioridade da sociedade sobre o indivíduo. Como afirma Cuche (2002: 57):

Para ele, existe em todas as sociedades “uma consciência coletiva”, feita das representações coletivas, dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os seus indivíduos. Esta consciência coletiva precede o indivíduo, impõe-se a ele, é exterior e transcendente a ele: há descontinuidade entre a consciência coletiva e a consciência individual, e a primeira é “superior” à segunda, por ser mais complexa e indeterminada. É a consciência coletiva que realiza a unidade e a coesão de uma sociedade.

Outro fundador da etnologia francesa é Lévy-Bruhl (1857-1939) com sua abordagem diferencial. Para ele, a diferença cultural se colocava no centro das suas reflexões. Ele questionava as diferenças de “mentalidade” que ocorriam entre os povos. Na verdade, a palavra “mentalidade” estava ligado à ideia de “cultura”, termo o qual ele praticamente não usava.

É nos Estados Unidos, mais precisamente na antropologia americana, que o conceito de cultura obtém seu maior sucesso, talvez por se considerar um país de imigrantes de diferentes origens culturais.

Ao discutir sobre a renovação do conceito científico de cultura, Dennys Cuche (2002) expõe a questão da abertura de um novo campo de pesquisa sobre os processos de “aculturação”. No decorrer do século XX, esses estudos foram fundamentais para melhor compreensão dos mecanismos da cultura, dando um efeito dinâmico a sua definição.

Cuche explica que a etnologia era voltada para as chamadas “culturas primitivas” e que estas eram percebidas como puras ou pouco modificadas pelo contato. Qualquer tipo de mestiçagem era visto como algo que atrapalhava o trabalho do pesquisador. Ele afirma:

O importante para eles [etnólogos] era estudar prioritariamente as culturas mais “arcaicas”, pois eles partiam do postulado que essas culturas forneciam para a análise as formas elementares da vida social e cultural que se tornariam necessariamente mais complexas à medida que a sociedade se desenvolvesse (CUCHE, 2002: 110).

Hibridismo cultural tem sido o termo utilizado por autores como Homi Bhabha e Peter Burke para se referir aos fenômenos de aculturação, isto é, as “misturas culturais” provenientes dos contatos entre diferentes grupos culturais. No dicionário encontramos que *híbrido* é originário do cruzamento de espécies diferentes. Para Burke (2006), professor de História cultural na Universidade de Cambridge, o termo ‘híbrido’ foi usado primeiramente pelos botânicos e se refere a uma variedade de planta adaptada a um determinado ambiente pela seleção natural. O hibridismo é resultado de encontros múltiplos e não de um único encontro em que novos elementos vão se adicionando a mistura. Esse autor explica que, em termos de terminologia, essa mesma ideia aparece em palavras como empréstimo, caldeirão cultural, ensopadinho cultural, tradução cultural, crioulização.

Ainda em relação às trocas culturais, o pesquisador, ao discutir quais são as consequências dessas trocas sugere quatro estratégias de reação. A primeira delas é a da aceitação ou acolhida. Burke (2006) apresenta vários exemplos históricos de modismos estrangeiros como a italianofilia, francofilia, anglomania, entre outros. Evidencia um processo ocorrido no Brasil, no início do século XIX, chamado “londonização”. Os ternos europeus usados pelos membros das classes altas do Rio de Janeiro causavam grande desconforto às temperaturas de 40 graus. Eles usavam tal vestimenta para mostrar que não precisavam fazer trabalho braçal e para se distinguir das pessoas comuns.

A segunda estratégia é chamada por Burke (2006) de resistência, isto é, de defesa das fronteiras culturais contra a invasão. Esta estratégia se refere àquelas culturas resistentes às ideias ou artefatos estrangeiros. O autor apresenta vários exemplos, dentre eles a rejeição mulçumana à tipografia e a rejeição japonesa à arma de fogo. Em relação à primeira, a essência da resistência foi a ameaça ao sistema islâmico tradicional de transmissão do conhecimento, um sistema pessoa a pessoa. Já a segunda se refere ao valor simbólico que as espadas representavam para os japoneses. Ao falar sobre essas diferenças de receptividade (tradições abertas ou fechadas), Burke (2006: 85) afirma que “*Quando as pessoas têm*

confiança na superioridade de sua cultura, elas têm pouco interesse nas ideias estrangeiras”. Ele explica que reações contra a “estrangeirice” culminaram em movimentos pela purificação cultural e, ainda, apresenta a preocupação de alguns países em relação à pureza linguística, sugerindo a proibição do uso de palavras estrangeiras.

A segregação é a terceira estratégia a uma invasão cultural. O autor explica que a linha divisória é traçada não entre ela mesma e a outra, mas no interior da cultura doméstica, desistindo de defender todo o território, mas se concentrando em manter parte dele livre de influências estrangeiras. Explica que na segunda metade do século XIX, no Japão, alguns homens da classe mais alta viviam uma “vida dupla” (uma tensão entre modo ocidental e tradicional). E utilizavam roupas, comida, móveis, etc. de modos diferentes: em casa, no modo tradicional japonês e no trabalho, no modo ocidental, por exemplo.

A quarta estratégia é a adaptação. Esta estratégia se refere a certas modificações realizadas na cultura exportada para se adequarem ao local de destino. A tropicalização – a modificação de roupas ou casas planejadas para países frios para se adequarem aos quentes - é um exemplo apontado pelo pesquisador.

Dennys Cuche, ao retratar o desenvolvimento histórico do conceito científico de cultura fala sobre os processos de aculturação, conceito que, segundo ele, passou a ser ponto de partida para a compreensão da cultura. Para Cuche “aculturação”, ao contrário do que se possa imaginar, não significa “desculturação”; essa palavra vem do prefixo latino *ad* que indica um movimento de aproximação. A teoria da aculturação surgiu de certas questões do culturalismo americano e designa as mudanças culturais ocorridas a partir do contato contínuo e direto de grupos culturais diferentes; mudanças estas que podem ocorrer nos dois grupos.

Com isso, o conceito de cultura se tornou totalmente renovado, pois se passou a acreditar que nenhuma cultura existe em “estado puro” e que, portanto, toda cultura é híbrida, em maior ou menor grau. Além disso, a produção de cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Nesse sentido, a cultura é fruto de um processo histórico. Explico.

Darnton (2006) analisa em “O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa” as diversas formas de pensamento na França do século XVIII. Na verdade, ele não mostra somente o que as pessoas comuns pensavam na época, mas sim como pensavam, evidenciando seus sentimentos, comportamentos, crenças e como elas encaravam o mundo e davam significado às coisas. Ele nos remete a uma história etnográfica, e nos

provoca estranhamentos a partir da análise de textos não usuais, como, por exemplo, histórias primitivas da mamãe ganso ou uma narrativa hilária de um massacre de gatos.

A história a seguir é um conto que, certamente, todo mundo já ouviu quando criança ou reproduziu para seus filhos ou sobrinhos, mas em uma versão um tanto “diferente”. Segundo Darnton (2006) este conto era narrado, mais ou menos dessa forma, em torno das lareiras das noites frias de inverno, nas cabanas dos camponeses franceses do século XVIII:

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe onde se dirigia.

- Para a casa da vovó – ela respondeu.

- Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou o das agulhas?

- O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, a espera.

Pam, pam.

- Entre, querida.

- Olá vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.

- Sirva-se também de alguma coisa. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: Menina perdida! Comer a carne e beber o sangue da sua avó!

Então o lobo disse:

- Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

- Onde ponho o avental?

- Jogue no fogo. Você não vai precisar dele.

Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E cada vez, o lobo respondia:

- Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.

Quando a menina se deitou na cama, disse:

- Ah, vovó! Como você é peluda!

- É para me manter mais aquecida, querida.

- Ah, vovó! Que ombros largos você tem!

- É para carregar melhor a lenha, querida!

- Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!

- É para me coçar melhor, querida.

- Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!

- É para comer melhor você, querida!

E ele a devorou.

Você, assim como eu, certamente não se imagina colocando seu filho para dormir, contando essa versão de “Chapeuzinho Vermelho”... Isso revela o abismo existente entre a mentalidade de hoje e a dos camponeses franceses no início da modernidade.

A versão que nos é comum é proveniente dos livros de Charles Perrault, escritor e poeta francês que estabeleceu as bases para o conto de fadas. Perrault recolheu seu material a partir de fontes populares orais, mas, no entanto, “suavizou” a história a fim de atender ao gosto sofisticado dos frequentadores da corte. Assim, os contadores de histórias do século

XVIII, na França, retratavam um mundo brutal (de estupros, canibalismo, etc.) já que as condições reais dessas pessoas eram muito difíceis (falta de comida e de roupa; luta constante entre extrema pobreza e indigência). Sendo assim, os contos expressavam a cultura popular da época e procuravam mostrar que o mundo é duro e perigoso.

Outra situação que Darnton (2006) nos convida a analisar é a narrativa do estagiário Nicolas Contat, da gráfica de Jacques Vincent, localizada na rua Saint-Séverin em Paris, no fim da década de 1730. Segundo Contat, um grande massacre de gatos foi a coisa mais engraçada que aconteceu na gráfica.

Mas podemos pensar como o massacre de animais tão indefesos pode ser engraçado para alguém? Contat relata que havia dois aprendizes Jerome (uma versão ficcionalizada dele mesmo) e Léveillé e que a vida deles era muito dura. Dormiam em um quarto sujo e gelado, acordavam antes do amanhecer, eram insultados pelos empregados assalariados e eram maltratados pelo patrão. Além disso, comiam apenas sobras do patrão (quando o cozinheiro não as vendia, secretamente) ou comida de gato (carne estragada que os próprios gatos recusavam). E os tais gatos tinham um papel de destaque na narrativa de Contat e também na rua Saint-Séverin. A mulher do patrão adorava gatos (na verdade, os burgueses adoravam gatos); inclusive ela tinha uma gata de estimação, chamada “la Grise”. O fato é que havia muitos gatos na cidade, os quais uivavam a noite toda, sobre o telhado do quarto de dormir dos aprendizes, fazendo com que eles não dormissem e acordassem “pregados”. Já o patrão dormia tranquilo e acordava tarde.

Certa vez, Léveillé sobe no telhado e fica miando a noite inteira em cima do quarto dos patrões. E repete o feito por vários dias. Os patrões bem como toda a vizinhança acham que estaria havendo um sabá das bruxas. Eles, então, mandaram os aprendizes acabarem com os gatos, exceto a gata predileta. Os aprendizes, ajudados pelos assalariados e armados com cabos de vassoura e barras de impressora massacraram todos os gatos que encontraram, a começar por “la Grise”. Simularam um julgamento e declararam os gatos culpados, pendurando os gatos em forcas improvisadas e caíram em gargalhadas.

Segundo Darnton, o primeiro passo na captação da cultura é justamente entender a tal piada. Para os personagens desta história, o ataque aos gatos significava o ataque aos patrões, porque as condições de vida dos estagiários eram totalmente diferentes dos empregados e dos patrões. Dessa maneira, havia um ressentimento muito grande por parte dos estagiários, já que os patrões tinham um bom sono, comiam bem, etc. Massacrar os gatos foi engraçado, pois a situação consistiu em uma vingança, um ataque ao burguês. Além disso, os gatos naquele

contexto histórico-geográfico sugeria feitiçaria – cruzar com um deles era o mesmo que encontrar com um demônio ou com uma feitiçeira. Assim, para se proteger da feitiçaria era preciso aleijar o gato. As pessoas da época atribuíam um poder oculto a esses animais como, por exemplo, os felinos impediam o pão de crescer caso adentrasse à padaria e estragavam a pescaria se cruzassem com pescadores. Eles também se encontravam presentes em relatos da medicina popular: beber o sangue da orelha de um gato, misturado com vinho tinto curava pneumonia. Enfim, gatos tinham enorme peso simbólico. Torturar gatos era sinônimo de diversão na Europa dos tempos modernos, era uma prática comum na cultura popular.

É nesse sentido que o significado que damos as coisas, o que acreditamos, as nossas práticas são provenientes de um contexto histórico. Agora, fazendo uma relação com a questão pedagógica: se acreditarmos no fato de que a escola é um espaço de cultura e que a cultura é um processo histórico, em constante construção, como a escola acompanha esse movimento? Dito de outra forma, como se dá o processo de produção da cultura na escola?

Proposição II: A produção da cultura ocorre no terceiro espaço.

O indo-britânico Homi Bhabha, em seu livro **O local da cultura** (2007), faz uma análise do discurso colonial a partir de uma base teórica que engloba o pós-estruturalismo, a semiótica e a psicanálise. Bhabha faz suas análises a partir de textos de romancistas (por exemplo, textos sul-africanos que se constituem documentos de uma sociedade sob os efeitos do apartheid), de documentos do governo britânico na Índia e também das críticas de Frantz Fanon e Edward Said ao colonialismo. Para o autor, a resistência aos discursos hegemônicos se dá por meio da estratégia da ambivalência do poder colonial, que recorrem a um tipo de “mímica” do modelo europeu bem como a constituição de sujeitos culturais mistos, os quais não se identificam culturalmente com o colonizador nem com suas antigas raízes locais. Tais sujeitos colonizados se revelam tanto como semelhança quanto ameaça ao colonizador.

Bhabha (2007) desloca a lógica binária negro/branco, eu/outro para um espaço intersticial, um entre-lugar, um espaço de fronteira que abre possibilidades ao hibridismo e acolhe a diferença sem uma hierarquia. Da perspectiva da minoria (mulheres, colonizados, homossexuais) a articulação social da diferença, “*é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos que emergem em momentos de transformação histórica*” (BHABHA, 2007: 20-21).

O autor explica que, em nossa sociedade contemporânea, o prefixo pós aparece em vários termos, como por exemplo, pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo, etc. Para ele, o “pós” aponta para o além, requer um progresso, promete um futuro e seu significado não indica sequencialidade (feminismo posterior) ou polaridade (antimodernismo). Ir além aponta para a transformação do presente em um lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição de poder. É nesse sentido que a fronteira é o ponto onde algo começa a se fazer presente, pois:

Estar no “além”, portanto, é habitar um espaço intermédio, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas residir “no além” é ainda, como demonstrei, ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa comunalidade humana, histórica; tocar o futuro em seu lado de cá. Nesse sentido, então, o espaço intermédio “além” torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora (BHABHA, 2007: 27).

Essa contemporaneidade é marcada pelo presente, uma época da superficialidade, da globalização, da solidão, do consumo desenfreado e do descarte. Residir no além, como sugere o autor, é uma forma de reverter essa situação, de realizar mudanças no futuro, a partir da intervenção no presente.

Bhabha trata sobre a questão do reconhecimento cultural dos povos subordinados, a partir da obra de Fanon. Para Bhabha (2007), esse reconhecimento vem acompanhado de uma atividade negadora. Para entender melhor esta questão da identificação cultural a partir da recusa me apoio em Melo (2006), o qual recorre à obra de José Eduardo Agualusa, **Um estranho em Goa**. Goa é um território indiano ocupado por Portugal, a partir da chegada de Vasco da Gama às Índias, em 1498. Este local teve estreitos laços culturais com Portugal e em 1961, com a ocupação indiana, seus valores culturais foram, progressivamente, apagados fazendo com que os goeses passassem a se sentir estranhos/estrangeiros em seu próprio território. Os moradores do lugar tiveram que abrir mão dos vínculos estabelecidos com Portugal para se identificarem com a cultura indiana. A obra de Agualusa consiste na reflexão de um jornalista angolano de passagem por Goa, sobre a condição de ser goês nesse universo de sobreposição de uma cultura à outra. Assim, a identidade do povo goês se dá pela negação e pela recusa. Eles não se consideram indianos, nem são portugueses, nem uma coisa, nem outra. Esse “estar estranho ao lar”, que é uma condição pós-colonial, essa sensação de “atordoamento”, de não pertencer a lugar nenhum, de não se identificar com nenhuma nação

pode ser percebida também na letra da música dos Titãs “Lugar nenhum” com composição de Arnaldo Antunes, Tony Bellotto, Marcelo Fromer, Sérgio Britto e Charles Gavin:

Não sou brasileiro,
Não sou estrangeiro,
Não sou brasileiro,
Não sou estrangeiro.
Não sou de nenhum lugar,
Sou de lugar nenhum.
Não sou de São Paulo, não sou japonês.
Não sou carioca, não sou português.
Não sou de Brasília, não sou do Brasil.
Nenhuma pátria me pariu.
Eu não tô nem aí.
Eu não tô nem aqui.

No capítulo intitulado “O compromisso com a teoria”, Homi Bhabha discute o papel da teoria para a hegemonia cultural do ocidente. Ele explica que está convencido das relações de exploração e dominação entre o primeiro e terceiro mundos (economia política). Bhabha também está convencido de que há o crescimento agudo de um novo nacionalismo anglo-americano, o qual articula seu poder econômico e militar em atos políticos que expressam um descaso neo-imperialista pela independência e autonomia de povos e locais do terceiro mundo. O que ele questiona é se as novas linguagens da crítica teórica (semiótica, pós-estruturalista, desconstrucionista) são coniventes com o papel hegemônico do ocidente como bloco de poder. “*Não passará a linguagem da teoria de mais um estratagema da elite ocidental culturalmente privilegiada para produzir um discurso do Outro que reforça sua própria equação conhecimento-poder?*” (BHABHA, 2007: 45).

Nesse sentido, questiona: “*Qual poderia ser a função de uma perspectiva teórica comprometida, uma vez que o hibridismo cultural e histórico é tomado como lugar paradigmático de partida?*” (BHABHA, 2007: 46). A teoria deve quebrar com algo do sistema hegemônico vigente (substituir e subverter, isto é, exercer o poder de modo diferente).

Essa discussão realizada pelo autor é apoiada na noção de **diferença cultural** e não de diversidade cultural. Para o autor, a diversidade cultural é um objeto epistemológico (objeto do conhecimento empírico), é o reconhecimento de culturas, dá origem às noções liberais de multiculturalismo. Desse modo, a diversidade cultural está relacionada à questão do relativismo cultural, isto é, de considerar todas as culturas como sendo válidas. Já a **diferença**

cultural é o processo de enunciação da cultura, ligado à construção de sistemas de identificação cultural. Ele explica:

Se a diversidade é uma categoria da ética, da estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2007: 63).

Por um lado, se a diversidade cultural está na “aceitação” da cultura do outro, a diferença cultural, por sua vez, está ligada às relações de poder, pelo fato de haver tradução no processo de significação. O que ocorre neste processo de significação é uma diferença entre o sujeito da proposição e o sujeito da enunciação, fazendo com que o sentido não seja nem uma coisa, nem outra. Surge uma negociação, uma articulação de elementos antagônicos ou contraditórios, algo novo, um lugar híbrido que contesta os territórios de ambos. Nas palavras do autor:

Com a palavra negociação tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 2007: 52).

Portanto, a questão central do conceito de diferença cultural é a ambivalência da autoridade colonial:

(...) a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. Assim, a autoridade cultural se dá no momento da enunciação. É a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação (BHABHA, 2007: 64).

O sentido nunca é mimético ou transparente. A produção do sentido requer a existência de um terceiro espaço; um lugar ambivalente da enunciação. Isso explica o fato de não haver uma cultura pura:

É o terceiro espaço que embora em si irrepresentável, constitui a condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (BHABHA, 2007: 68).

É no Terceiro Espaço, nesse entre-lugar que as polaridades são negociadas, se constituindo na condição de uma articulação da diferença cultural, garantindo que o

significado da cultura não se torne único e fixo, mas que possa ser construído de outro modo. Nesse sentido, a cultura se dá nesse encontro, nessa negociação das práticas culturais.

Esse movimento de ida ao entre-lugar e a volta ao meu território permite que o outro esteja em mim. Não se trata de respeitar a cultura do outro, mas sim de ver a cultura do outro como minha própria cultura, a meu modo. Bhabha (2007) vê isso como uma possibilidade de desconstruir a vantagem epistemológica do Ocidente e de criar uma cultura internacional:

Isso porque a disposição de descer àquele território estrangeiro – para onde guiei o leitor – pode revelar que o reconhecimento teórico do espaço-cisão da enunciação é capaz de abrir o caminho à conceitualização de uma cultura internacional, baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na diversidade de culturas, mas na inscrição e articulação do hibridismo da cultura. Para esse fim deveríamos lembrar que é o “inter” – o fim cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 2007: 69).

Ao final da proposição anterior, intitulada: A cultura é um processo histórico, em constante construção e não existe em seu “estado puro”, lancei a seguinte questão: Como se dá o processo de produção da cultura na escola? No entanto, se entendemos que a cultura “ocorre” nos entre-lugares, nos hibridismos, podemos nos aprofundar e pensar em algo que antecede o questionamento acima: A escola produz cultura ou é um “local da cultura”?

Proposição III: A escola fabrica sujeitos.

Sete horas da manhã. Bate o sinal. Na sala dos professores todos se dirigem ao pátio da escola (não com muito entusiasmo), munidos de suas cadernetas, giz, apagador e livros didáticos. É preciso organizar as filas. Cada professor é responsável por organizar a fila dos alunos referente à sala que vai ministrar a primeira aula. Muitos alunos, como o de costume, já se situam em seus devidos lugares. Outros, porém, estão um pouco dispersos: sentados próximos ao local ou encostados em alguma parede. A Ana Paula do 1º C está chegando agora. “Anda, Ana Paula, vá para sua fila”. “Otávio! Tire esse boné, por favor. Você não sabe ainda que não pode usar boné na escola?”; “Gente, organiza essa fila! Olha como está torta...” A inspetora acaba de flagrar uns três alunos sem o uniforme. Todos os três são encaminhados à direção. O diretor está na frente de todos, em cima de um banco para que veja a todos e todos o vejam. Ele pede silêncio. A conversa continua. Pede de novo. Os professores tentam fazer com que os alunos da sua fila se comportem. O diretor pede para que os professores fiquem no final da fila para melhor vigiar seus alunos. “Carol, chiclete no lixo!” Começa o Pai-Nosso. “Pai-Nosso que estais no céu...” Olho com cara muito séria para o Felipe e para o André, pois eles não param de conversar na hora da reza. O diretor está olhando com cara de reprovação para eles e para mim também. (...) “Mas livrai-nos do mal. Amém”. Mas antes de subir para as salas temos que cantar o hino. É quarta-feira. Toda a quarta é a mesma coisa. Um aluno coloca o CD para funcionar, mas há um problema no som. Alguns alunos se dispersam, outros sentam, todo mundo conversa, alguns dão gargalhadas. “Pessoal, levanta!”; “Marina, desencosta da parede, vamos!” O diretor pede postura e respeito.

O problema do som foi resolvido e o hino começa: “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas...” Me posiciono ao lado do Felipe e do André, pois continuam conversando na hora do hino. Os professores ficam “passeando” entre os alunos para garantir que todos se comportem (...) “Dos filhos deste solo, és mãe gentil, pátria amada Brasil”. Alguns batem palmas. Outros gritam. “Que porre cantar esse hino! Ó dona, por que o diretor quer que a gente cante o hino toda semana?” Olho no relógio e vejo que já são quase sete e vinte. Os alunos agora podem ir para suas salas. Chegando lá, antes de fazer a chamada, e de lhes entregar a folha com as questões da prova, confiro se todo mundo está respeitando o mapa da sala. “Felipe, seu lugar não é aí no fundo. É aqui na primeira carteira. Faça o favor!”. E ele responde: “Pelo amor de Deus! Essa escola parece uma prisão”!

(Texto fictício, baseado nas memórias da professora Audria em uma escola da rede pública de Araras)

“Vigiar e punir” são ações que permeiam as práticas cotidianas do espaço escolar. Vigilância e punição que começam pelo controle e pela correção do corpo, “*corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam*” (FOUCAULT, 2007a: 117). Um corpo dócil: “*um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado*” (FOUCAULT, 2007a: 118). A disciplina é, então, marcada por métodos que esquadrinham, ao máximo, tempo, espaço e movimento; que controlam o corpo, que o assujeitam; que lhe impõem uma relação de docilidade e utilidade. Os processos disciplinares são formas de dominação utilizados em quartéis, hospitais, fábricas e escolas nos séculos XVII e XVIII, os quais foram investigados por Michel Foucault. Estes são processos ao mesmo tempo tão antigos e tão contemporâneos, como se pode ver no texto fictício acima.

A disciplina é uma estratégia, um exercício do poder; poder este que deve ser entendido não como uma coisa, como algo que é posto ou que alguém possui, mas em termos de relações de poder: “*Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem os detém; mas se sabe quem não o possui*” (FOUCAULT, 1990: 75). Conforme afirma Roberto Machado no capítulo introdutório de “Microfísica do Poder”, “*não existe de um lado, os que têm o poder e de outro, aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente, o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder*” (FOUCAULT, 1990: XIV). Assim, o poder não se localiza em um ponto específico da estrutura social; ele está disperso em uma rede de relações. Na situação exposta, no início desta seção, fica nítido o exercício do poder sobre os alunos. Mas esse poder não se localiza nas mãos do diretor e dos professores. Afinal, “*o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles*” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Mazza (2000) ao discutir a questão da violência no cotidiano escolar apresenta um episódio em que um aluno exerce certo tipo de poder. O

fato ocorreu em uma escola do interior de São Paulo onde uma professora é chamada para substituir a titular de uma classe e, depois de muitas tentativas de se fazer ouvir, a professora apresenta-se e começa a aula. Passados alguns minutos, um aluno se levanta e se dirige ao lixo para apontar o lápis. No caminho ele aproveita a oportunidade para falar algumas coisas engraçadas e agitar os demais colegas. Quando o estudante está voltando para o seu lugar, aproveita a oportunidade para se dirigir até a professora que estava passando matéria na lousa. Ele fecha-a por trás e encosta, em seu pescoço, um estilete, dizendo em tom de prazer e ironia: A professorinha vai mesmo dar aula hoje? Depois de alguns segundos, que para a professora pareceram horas, o aluno retorna ao seu lugar. A professora respira “fundo” e, sabendo que levar o ocorrido para fora da sala de aula só iria piorar a situação, ela tenta continuar a aula.

Como frisei anteriormente, a disciplina é uma estratégia de exercício de poder. Ela que pode ser considerada como um tipo de organização do espaço e de controle de tempo; possui a vigilância como um de seus principais instrumentos de controle e implica um registro contínuo do conhecimento: “*A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. [...] É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares*” (FOUCAULT, 1990: 106).

De modo a distribuir os indivíduos no espaço, a disciplina se utiliza de várias técnicas:

1. *Princípio da cerca ou da clausura*: todos devem estar colocados sob um mesmo teto para que se mantenha a ordem e a disciplina.
2. *Princípio da localização imediata e do quadriculamento*: cada indivíduo tem o seu lugar e cada lugar tem um indivíduo.
3. *Regra das localizações funcionais*: determinação de lugares não somente para se instalar a vigilância, mas também para se criar um espaço útil.
4. *Princípio da fila*: estipular o lugar que alguém ocupa em uma classificação (por idade, desempenho, comportamento).

Para Foucault (2007a: 126-127) “*a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam a multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas*”. As táticas disciplinares permitem, portanto, o estabelecimento de uma ordem, de uma individualização em uma multiplicidade dada; tornam-se a base de uma microfísica do poder:

A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância

permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medí-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo (FOUCAULT, 1990: 107).

A vigilância e o exame permitem a individualização da sociedade e, com isso, constrói-se um saber sobre o indivíduo. Nesse sentido, o indivíduo nada mais é do que uma produção do saber e do poder. Isso fica muito claro quando Foucault (1990) fala sobre o nascimento do hospital. O hospital, em seu início, não era um local de cura aos doentes. Antes do século XVIII, este era uma instituição de assistência aos pobres e também de separação e exclusão. O pobre, por ser pobre, tinha necessidades de assistência e, quando doente, oferecia perigo de contágio. O hospital então servia tanto para acolher o pobre que estava morrendo, oferecendo-lhe os últimos cuidados, quanto para proteger a sociedade dos perigos. Até esse período, a função médica não aparecia. A partir da disciplinarização do hospital pôde-se curar e também adquirir informações sobre os doentes; pôde-se isolar cada indivíduo, passar-lhe um regime, controlar sua temperatura. Isso culminou em uma medicina individualizante, pois “*é o indivíduo que será observado, seguido, conhecido e curado. O indivíduo emerge como objeto do saber e da prática médicos*” (FOUCAULT, 1990: 111). Nesse sentido, pode-se dizer que o **indivíduo é o produto de uma relação de poder**.

Vigilância constante sobre o sujeito; registro contínuo do conhecimento; aquisição de um saber, objetivação do sujeito ou, em outras palavras: **a partir de um modo específico de sujeição cria-se o homem como objeto de um saber**. Ao mesmo tempo em que se exerce um poder, se produz um saber (e inversamente o saber implica em um poder). Para Foucault, aí está o aspecto “positivo” do poder, pois sua força destrutiva não é tudo. É preciso refletir sobre o lado positivo e transformador do poder: *É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, ele reprime, ele recalca, ele censura, ele abstrai, ele mascara, ele esconde. De fato o poder produz; ele produz real; produz domínio de objetos e rituais de verdade* (FOUCAULT, 1990: XVI).

Indivíduo e conhecimento sobre ele se originam dessa produção (FOUCAULT, 2007a). Ainda em relação ao aspecto produtivo do poder, Foucault (1990: 8) afirma que:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Roberto Machado explica que a função do poder é adestrar o corpo, aprimorá-lo; não suplicia-lo e mutilá-lo. Para ele, o poder não deve ser caracterizado por sua função repressiva. Ele tem seus objetivos políticos e econômicos.

O sucesso disciplinar, Foucault (2007a) explica que se deve a três fatores: ao olhar hierárquico, à sanção normalizadora e ao exame. Ficam evidentes, na situação exposta no início desta seção, esses elementos. Os alunos estão sob vigilância constante dos professores e do diretor, e os professores, sob o olhar deste último. Com o intuito de normalizar, isto é, de excluir/moldar os anormais - os que estão fora da norma - alunos que estavam sem uniforme foram encaminhados à direção da escola. A menina que estava com chiclete foi repreendida, assim como aquela que chegou atrasada. O mesmo ocorreu àquele que estava de boné ou àqueles que não estavam em seus devidos lugares ou deixando de fazer a tarefa estipulada. Deve-se lembrar que os alunos iriam passar por um exame, uma prova, na qual seus conhecimentos sobre os assuntos tratados anteriormente seriam testados. E, por fim, os indivíduos seriam observados (olhar da professora), classificados (por meio de notas) e, se fosse preciso, punidos (encaminhados a projetos de recuperação, “denunciados” na reunião de pais).

Para Michel Foucault, a nossa sociedade contemporânea é uma sociedade regida pela disciplina, pelo controle e pela vigilância. Foucault (2005) a chama de “sociedade disciplinar”. Tal modelo de sociedade, segundo Foucault, foi primeiramente descrito por Jeremy Bentham, no século XIX, sob o nome de “Panóptico”. O Panóptico era um edifício em forma de anel, com uma torre no centro, a qual continha janelas que se abriam para a face interna do anel. O anel era dividido em pequenas celas que possuíam duas janelas: uma para o interior (de frente com a torre) e outra para o exterior, permitindo que a luz atravessasse a cela de lado a lado. De dentro da torre encontrava-se um vigilante, que podia observar tudo o que os indivíduos presentes nas celas faziam, sem que este pudesse ser visto por eles. Esse modelo de grande eficácia econômica provoca no detento um estado de visibilidade constante, o que faz com que o poder funcione de modo automático. Afinal, o importante é que ele saiba que é vigiado, não necessitando, portanto, ser de modo efetivo. Desse modo, o indivíduo se torna o princípio da sua própria sujeição (FOUCAULT, 2007a). Ainda, segundo Foucault (2005: 103):

O panoptismo é um dos traços característicos da nossa sociedade. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríplice aspecto do panoptismo - vigilância, controle e correção - parece ser uma

dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade.

Arquitetura que serve para trancar os prisioneiros, cuidar de doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários (FOUCAULT, 2007a). Temos a individualização do espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório e combinatório (FOUCAULT, 1990), uma ortopedia do corpo, enfim. Mas é importante lembrar que, para Foucault, é por meio do corpo que se fabrica a alma. Nesse sentido, trata-se de uma ortopedia não somente física, mas também moral (VEIGA-NETO, 2007).

É importante ressaltar que Foucault dedicou sua vida para mostrar, historicamente, **como os seres humanos se tornam sujeitos**, na tentativa de desconstruir a ideia de um homem como algo sempre dado, que preexiste ao mundo social, numa visão iluminista em que este sai das trevas da ignorância para adquirir a luz do conhecimento (VEIGA-NETO, 2007). **Foucault mata o homem e cria o sujeito**, isto é, **o sujeito é fruto de uma relação de poder-saber**. No decorrer deste texto tentei mostrar como estas relações de poder e saber estão diluídas no cotidiano escolar. Nesse sentido, **a escola fabrica sujeitos**. Além disso, ela cumpre um papel decisivo na constituição da sociedade, pois como afirma Veiga-Neto (2007: 70-71):

A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) – a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além disso, a escola é, depois da família (mas muitas vezes antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis.

Haveria a possibilidade de uma escola outra e, quem sabe, de uma sociedade outra?

Proposição IV: A escola é uma instituição criada em defesa da sociedade.

Na aula de 17 de março de 1976, no Collège de France, Michel Foucault fala para seus alunos sobre o nascimento do Racismo de Estado. Ele explica que um dos fenômenos fundamentais ocorridos, no século XIX, foi a tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo. Para compreender o que se passou, Foucault se refere à teoria clássica da soberania na qual um dos seus atributos fundamentais era o direito de vida ou de morte: o rei tinha o poder

de vida ou de morte sobre os seus súditos, ou melhor, tinha o direito de *fazer morrer ou de deixar viver*. Esse poder vigorou até o século XIX e foi transformado em um novo direito, que não apagava o primeiro, mas o completava. Tratava-se do poder *de fazer viver e de deixar morrer*.

Assim, no fim do século XVII e início do XVIII aparece uma tecnologia do poder centrada no corpo individual, na organização dos corpos, na racionalização e na economia do espaço e do tempo, no aumento da força útil através do treinamento. Buscava-se, portanto, o exercício do poder de forma menos onerosa, através de uma hierarquia de olhares, uma espécie de vigilância homem-corpo. Institui-se a era do *poder disciplinar*. E é a partir da segunda metade do século XVIII que aparece outra tecnologia do poder, a qual não exclui a técnica disciplinar (que a integra). Mas esta é considerada de outro nível, pois aplica-se a vida dos homens, ao homem vivo, ao homem-espécie:

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida que esta multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005: 289).

Assim, após uma primeira tomada de poder sobre o corpo, que se fez por meio da individualização, aparece um segundo momento que não é individualizante, mas é massificante. É a **biopolítica** da espécie humana: um conjunto de processos que se iniciaram, na segunda metade do século XVIII, e que buscavam controlar as taxas de natalidade, de fecundidade, longevidade e morbidade. E é nesse período que se lança mão das medições estatísticas; momento este que surgem as primeiras demografias.

Esta biopolítica se dirige ao corpo dos homens enquanto massa, não no sentido de se preocupar com as grandes epidemias (do problema da morte se alastrando na população), mas da diminuição da força de trabalho que enfraquece a sociedade:

Não é de epidemias que se trata naquele momento, mas de algo diferente, no final do século XVIII: grosso modo, aquilo que se poderia chamar de endemias, ou seja, a forma, a natureza, a extensão, a duração, a intensidade das doenças reinantes numa população. Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a títulos de causas de morte mais frequente, mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de *subtração das forças*, diminuição *do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos*, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar. Em suma, a doença como fenômeno de população; não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida – é a epidemia – mas como a *morte permanente, que se*

introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece.
(FOUCAULT, 2005: 290 – 291; grifo nosso).

Assim, o capitalismo, desenvolvido em fins do século XVIII e início do século XIX, investiu no corpo como força de trabalho, isto é, no biológico. Nesse sentido, o corpo é uma realidade biopolítica. Para o poder, o que importa é:

[...] gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho, dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra-poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (FOUCAULT, 1990: XVI).

Outro campo da biopolítica assinalado por Foucault é o de **colocar indivíduos fora de circuito**. A biopolítica introduz instituições destinadas àqueles que têm sua produtividade diminuída, como no caso da velhice, das enfermidades, das anomalias. Instituições não só de assistência, mas “*mecanismos mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual e coletiva, de seguridade*” (FOUCAULT, 2005: 291).

Outro domínio desta tecnologia do poder é a preocupação com a espécie humana, em termos dos efeitos do meio em que as pessoas vivem. Trata-se do problema das cidades: o clima, a hidrografia, etc. Foucault dá um exemplo de como as epidemias no início do século XIX estavam ligadas à existência de pântanos. Nesse momento surge, então, um novo elemento na teoria do direito: a população. O direito só conhecia o indivíduo e a sociedade. A disciplina lidava com o corpo individualizado, mas a biopolítica não se dirigia ao corpo individual, mas ao corpo social. Foucault explica que seria um novo corpo, um corpo múltiplo, com inúmeras cabeças: a população. A biopolítica lida com a população. E nesse sentido, é preciso baixar a morbidade da população, encurtar a vida, controlar a natalidade, manter um equilíbrio, uma média. Conforme afirma Foucault (2005: 293 – 294):

Trata-se, sobretudo, de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase, assegurar compensações; em suma, de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida.

O biopoder, através do poder de regulamentação, *faz viver e deixa morrer* - ao contrário da teoria clássica da soberania em que consistia em *fazer morrer e deixar viver*. O poder no século XIX é cada vez menos fazer morrer e cada vez mais intervir para fazer viver. Surge uma tecnologia sobre a vida, que visa o equilíbrio global.

Ao comparar o poder disciplinar com o poder regulamentador, Foucault (2005) explica que temos duas séries: a primeira, corpo - organismo - disciplina - instituições; e a segunda, população - processos biológicos - mecanismos regulamentadores - Estado. E o eixo articulador desses dois mecanismos é a norma: “*A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar*” (FOUCAULT, 2005: 302).

O autor questiona: Como pode este poder, o qual tem por objetivo a vida, mandar matar? Como este poder de fazer viver, pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte na biopolítica? Ele explica que é aí que entra o racismo. Não que ele seja inventado nessa época – afirma inclusive que este existia há muito tempo; mas funcionava de outro modo. Para ele, foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder. O racismo, esclarece Foucault (2005), é um meio de se introduzir um corte: um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. A função do racismo é, então, fragmentar a espécie humana e dividi-la em grupos: as raças. Qualificam-se umas e desqualificam-se outras; algumas raças são consideradas superiores em relação às outras. Mas o racismo tem uma função que Foucault, ironicamente, considera “positiva”: quanto mais você deixar morrer, mais você viverá. Se você quiser viver, é preciso que você possa matar. Se você quiser viver, é preciso que o outro morra. É o fortalecimento da espécie através da exclusão dos anormais:

Quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 2005: 305).

Não se trata de eliminar os inimigos como numa guerra, mas sim no sentido do fortalecimento biológico, eliminar os perigos internos e externos em relação à população: deixar morrer, em defesa da sociedade. Assim, “*A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização (...) a função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo*

racismo” (FOUCAULT, 2005: 306). O racismo é a condição para que se possa exercer o direito de matar. É preciso deixar claro que matar não tem o sentido somente de morte física: “*É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição*” (FOUCAULT, 2005: 306). E nesse contexto, o hospital, o hospício, o presídio, a escola tornam-se **instituições de sequestro que isolam os anormais**, tais como o doente, o louco, o delinquente, as crianças e os adolescentes:

Se a criminalidade foi pensada em termos de racismo foi igualmente a partir do momento em que era preciso tornar possível, num mecanismo de biopoder, a condenação à morte de um criminoso ou o seu isolamento. Mesma coisa com a loucura, mesma coisa com as anomalias diversas (FOUCAULT, 2005: 308).

Instituições estas que os expulsam, os rejeitam. Trata-se, assim, de **instalar um mecanismo de controle do aleatório, a fim de se manter uma média, um equilíbrio, de aumentar a força produtiva de trabalho.** Portanto, no decorrer do século XIX é **o corpo da sociedade que será preciso proteger**, ao invés de tentar proteger o corpo do rei: “*o poder tem a incumbência de defender a sociedade*” (FOUCAULT, 2005: 26). Nesse sentido, o racismo está ligado ao Estado, que é obrigado a utilizar a raça (a eliminação de raças para a purificação da raça) para exercer seu poder soberano (direito de morte).

Diante dessas considerações, podemos retomar o título desta seção que é: a escola é uma instituição criada em defesa da sociedade. Na verdade, em defesa de determinada sociedade: uma sociedade normalizadora, que define, por exemplo, que a norma é ser cristão. Afinal, qual é o motivo do fato de muitas de nossas escolas públicas laicas terem em seu cotidiano alunos rezando o Pai-Nosso? É uma sociedade que também deve zelar pelos bons costumes morais e cívicos. Até pouco tempo atrás, tínhamos uma disciplina nas instituições escolares, chamada “Educação Moral e Cívica”, o que, segundo Abreu e Inácio Filho (2006) não era apenas uma disciplina escolar, mas uma doutrina que caminhava junto à Segurança Nacional, principalmente no período da ditadura militar brasileira. Baseados em documentos oficiais do Governo Federal e Estadual de Minas Gerais, os autores afirmam que os apelos à população eram para a constituição de um “Brasil grande” ou “Brasil potência”, o qual deveria ser construído a partir do cumprimento cívico e patriótico. Segundo esses autores: “*Houve também uma tentativa de enquadrar o comportamento das pessoas dentro de um padrão social, que estava sendo construído pelo Estado*” (ABREU; INÁCIO FILHO, 2006: 125). Eles apresentam como exemplo as propagandas repetidas na imprensa escrita e falada

acerca da importância da “Revolução”, que enalteciam o potencial industrial do Brasil e o dever que cada cidadão tinha em contribuir com esse progresso:

Esse dever de contribuição dizia respeito aos desfiles em dias cívicos, ao compromisso de delação aos órgãos policiais de vizinhos, parentes e conhecidos que tivessem envolvimento com atividades “subversivas”, ao cumprimento das determinações legais do Estado, sem questionamentos, ao respeito pelas autoridades, etc. (ABREU; INÁCIO FILHO, 2006: 126).

Essa doutrina traz resquícios até hoje, uma vez que é comum nas escolas a execução do Hino Nacional em datas comemorativas (as chamadas “Atividades Programadas”, que mais servem para completar os 200 dias letivos do ano) ou em atividades semanais rotinizadas com o intuito de “desenvolver a consciência cívica” em seus alunos.

Assim, a escola, em determinados aspectos, não é diferente do hospital, do hospício, da prisão. Instituições de exclusão de degenerados, destinadas àqueles que não se enquadram na norma, os anormais: afinal o que fazer com os bandidos, loucos, velhos, doentes, e as crianças? É preciso controlar este aleatório, tornar todos iguais, medianos. O filme **Pink Floyd - The Wall** (1982), dirigido por Alan Parker, ilustra bem essa ideia numa cena em que estudantes, em fila e numa esteira, caem em um tipo de máquina e saem, literalmente, como carne moída.

Então, essa tecnologia do poder, a biopolítica da espécie humana foi algo específico (do início do século XIX) detectado por Foucault, mas ao mesmo tempo é contemporânea. A escola, na forma que é organizada, tem várias normas. Os currículos não mais são do que uma grande norma do que deve ser ensinado aos alunos: uma forma de como as pessoas devem pensar o mundo. Com a ideia de currículo único, isso se acentua mais ainda. Simplesmente, apagam-se as diferenças culturais entre as escolas, as regiões, etc. e propõe-se algo comum a todos. E os exames (do tipo Saesp, Prova Brasil, etc.) evidenciam quem está fora dessa norma. A escola defende um tipo de sociedade, o Estado exerce o racismo para obter uma “raça pura”, exerce seu poder de fazer viver e deixar morrer, sequestra as crianças e, de certa forma, as assassinam. Mas será estamos condenados a cair nas malhas do poder? Ou será possível ultrapassar essas relações de força?

Proposição V: A escola é uma máquina de guerra do Estado.

Quando eu ouço a expressão “*máquina de guerra*”, logo penso em um tanque militar, com um poderoso canhão, pronto para atirar em uma guerra. No entanto, Deleuze (2008) nos

explica que **a máquina de guerra tem outra natureza; ela não tem por objeto a guerra.**

Mas o que faz está máquina, então?

Nós definimos a “máquina de guerra” como um agenciamento linear que se constrói sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem absolutamente por objeto a guerra; ela tem por objeto um espaço muito especial, *espaço liso*, que ela compõe, ocupa e propaga. O *nomadismo* é precisamente esta combinação máquina de guerra-espaço liso (DELEUZE, 2008: 47; grifo do autor).

Agenciamento, linhas de fuga, espaço liso, nomadismo... Quantos conceitos!!! Vamos nos dirigir a eles, então. Os *agenciamentos*, assim como as *rotas de fuga*, são elementos constitutivos do *rizoma*. Está aí outro conceito! Mas o que é um *rizoma*? Pensemos por meio de imagens-conceito, assim como Deleuze e Guattari o fazem. O *rizoma* é contrário ao modelo de árvore: algo linear, sequencial, hierarquizado; é constituído de um emaranhado de linhas infinitas, entrelaçadas e livres:

Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995: 32). (...) Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995: 36).

A árvore trabalha com decalques, cópias, reprodução; enquanto que o *rizoma* produz mapas. A árvore pivotante não compreende a multiplicidade de um *rizoma*, ela segue uma ordem. O *rizoma* possui várias possibilidades de caminhos que vão se construindo conforme seus desejos. Um rizoma é feito de *platôs*, espécie de anéis quebrados conectados uns aos outros. Deleuze e Guattari (1995: 24) extravasam:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas; já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à lingüística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma.

Nessas linhas do *rizoma* passam fluxos de força, de intensidades distintas, que permitem múltiplas possibilidades de conexão ou ruptura: *agenciamentos* ou *rotas de fuga* que possibilitam a criação de territórios e desterritorializações. Os *agenciamentos* ocorrem por meio de “convites”, desejos de conexão, jogos de sedução:

Os agenciamentos são passionais, são composições de desejo. O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado. A racionalidade, o rendimento de um agenciamento não existem sem as paixões que ele coloca em jogo, os desejos que o constituem, tanto quanto ele os constitui (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 78). Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 23).

O espaço do rizoma é um *espaço liso*, diferente do *estriado*, que é cheio de regras. A *máquina de guerra* tem por objeto este *espaço liso*. Ela ocupa e gera este espaço. Quando ela encontra um espaço estriado ela escapa por uma *rota de fuga*. Quem inventou esta máquina foram os **nômades** que, assim o fizeram, contra o aparelho de Estado. Assim:

Não cabe dizer, pois, que a disciplina é o próprio da máquina de guerra: a disciplina torna-se a característica obrigatória dos exércitos quando o Estado se apodera deles; mas a máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido da honra muito suscetível, e que contraria, ainda uma vez, a formação do Estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 21).

No entanto, “*não é o nômade que define esse conjunto de características [da máquina de guerra], é esse conjunto que define o nômade, ao mesmo tempo em que define a essência da máquina de guerra*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 109-110). Mas, afinal, o que o *nômade* faz?

O nômade aparece ali, na terra, sempre que se forma um espaço liso que corrói e tende a crescer em todas as direções. O nômade habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido em que se constata que o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele. Ele é o vetor de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 53).

O Estado, a todo o momento, contra os nômades, procura capturar a *máquina de guerra*, que *a priori*, não lhe pertence. Assim, a *máquina de guerra* é exterior ao aparelho de Estado; ele não possui *máquina de guerra*, mas tenta apropriar-se dela. Quando o Estado consegue capturar a *máquina de guerra*, sua natureza é modificada e ela é transformada em uma *máquina de guerra do Estado*, destinada a ficar contra os *nômades*. Nesse momento, a *máquina de guerra* toma a guerra por objeto, a qual fica subordinada aos fins do Estado. Portanto, a *máquina de guerra* tem uma relação extremamente variável com a própria guerra (DELEUZE; GUATTARI, 1997). A *máquina de guerra do Estado*, bem diferente do que era

antes, captura territórios produzidos pelo *rizoma*, transformando o *espaço liso* em um *espaço estriado*. Mas nem tudo está perdido, pois:

E cada vez que há operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nomádico aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se este fosse liso [...]. É nesse sentido que a réplica do Estado consiste em estriar o espaço, contra tudo o que ameaça transbordá-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1997: 60).

Portanto, nessa guerra, os espaços são transformados, a todo o momento: o espaço liso torna-se um espaço estriado; o espaço estriado é devolvido a um espaço liso. A escola nada mais é que uma *máquina de guerra* capturada pelo aparelho de Estado. O espaço da escola é um *espaço estriado*, cheio de leis, regras, hierarquias, inspeções. Os ocupantes desse espaço têm um único caminho a seguir, o mesmo que de uma árvore, o qual é determinado pelo Estado. Não há multiplicidades, desejos, aberturas. No entanto, na escola há alguns *nômades* em extinção, que tentam transformar o *espaço estriado*, produzido pela *máquina de guerra do Estado*, em *espaço liso*. Procuram pegar de volta a *máquina de guerra* que lhes pertencia e foi roubada pelo Estado, de modo a *plantar rizomas*. Será que os povos *nômades* da escola vão realmente desaparecer? Será que é possível transformar o espaço escolar em um *espaço liso*?

Proposição VI: O discurso institucional da escola produz efeitos de verdade em Educação, em particular, em Educação Matemática.

Um lugar onde “reinem” os discursos, se este lugar existe, ele é a escola. É muito comum ouvir: “*O aluno deve construir seu próprio conhecimento*”; “*O professor deve ser um orientador da aprendizagem*”; “*A avaliação é contínua e diagnóstica*”; “*A matemática está presente em todo o lugar*”. Estes são alguns dos discursos pedagógicos que proliferam nas instituições educacionais, podendo, é claro, variar de acordo com cada “sociedade”. São tais discursos que produzem verdades e que possuem por objetivo controlar comportamentos, dominar as pessoas que ali estão. Michel Foucault (2007b) em **A ordem do discurso** – aula inaugural que ministrou no Collège de France - discute como os poderes permeiam as práticas discursivas. Supõe que o perigo dos discursos se proliferarem indefinidamente é que:

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2007b: 8-9).

Verdade é entendida como o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1990:13). Assim, para Foucault o discurso está estritamente ligado a verdade e ao poder e é objeto do desejo, pois quem o detém, tem o poder de dizer o que é ou não verdade e o que pode ou não ser dito e feito: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2007b: 10). Luta-se pelo discurso, pois o discurso é a verdade e, por conseguinte, a norma:

[...] somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, *decide*; ele veicula, *ele próprio propulsa efeitos de poder*. Afinal de contas somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que *trazem consigo efeitos específicos de poder* (FOUCAULT, 2005: 29; grifo nosso).

Verdade essa que varia conforme cada sociedade. Assim, cada sociedade tem uma visão da verdade, de forma a controlar e a regulamentar. É o que Foucault denomina “regime de verdade”:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1990:12).

Para exemplificar melhor, podemos tomar o exemplo de um julgamento no Tribunal de Júri. O discurso do advogado do réu é todo articulado com o de suas testemunhas e apresentam uma versão da verdade do que supostamente aconteceu. Discurso este que seduz os jurados, tentando fazer com que acreditem que o réu é inocente. Já a palavra do promotor revela outra verdade, são mostradas provas de maneira a convencer o júri de que o acusado cometeu um crime. Assim, por trás de cada discurso (do advogado de defesa ou do promotor) há todo um regime de verdade. E verdades tão bem construídas que se torna difícil decidir pela acusação ou absolvição.

Portanto, a escola com suas normas de conduta, com seus currículos, com suas disciplinas, com seus livros didáticos, apostilas e hierarquias é uma instituição que promove discursos e é toda organizada de modo a produzir verdades:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2007b: 44-45).

Não é difícil escutar um professor no nosso país, dizendo: “*Na sexta série os alunos estudam seres vivos*”. Outro exemplo: “*Na oitava série tenho que começar com equação do segundo grau*”. Será que um aluno do Chile ou da Argentina também aprende isso? Por que não aprender a resolver equação do segundo grau, no Ensino Médio, quando os alunos estudam função? Verdades da escola que vêm sendo transmitidas ao longo de vários anos. Verdades incontestáveis⁶ em educação e, em particular, em educação matemática.

Outro exemplo: em 2008 o Estado de São Paulo lançou uma proposta pedagógica para toda a rede de ensino público. Professores ganharam apostilas para serem utilizadas em sala de aula. Tratava-se de uma proposta de um currículo único para as mais de 6.000 escolas em todo o estado. Em 2009, a proposta ganhou o *status* de currículo e todos os alunos passaram a ter apostilas de todas as matérias. Não havia mais a opção por seguir a proposta ou não. Todos deveriam utilizá-la. Para isso, todo um sistema hierárquico de inspeção foi criado. Coordenadores deveriam assistir às aulas dos professores. Por sua vez, supervisores deveriam verificar se as apostilas estavam sendo utilizadas. Na proposta estão todos os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas, bem como a abordagem a ser dada e as orientações para avaliação e recuperação. Tudo o que é para ser feito na escola, em termos pedagógicos, está minuciosamente descrito ali. Todo um aparato de poder é articulado com a verdade, pois: “*a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem*” (FOUCAULT, 1990:14).

E, assim, é também com o livro didático. Pela minha experiência com professores seja com colegas de escola, seja em cursos de formação continuada, percebo que são muitos os que seguem exatamente o que o livro diz. Acredita-se que o certo é dar aquele conteúdo naquele momento, é fazer tal atividade daquela maneira. É a norma, a verdade, o certo, o que é para ser seguido.

Outro exemplo curioso que se tem é o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo –, que é um indicador da qualidade da educação básica no estado. Ele é calculado pelo produto do **indicador de desempenho** (médias das notas dos

⁶ Quando digo isto, me refiro aos participantes desta pesquisa e muitos colegas professores das escolas as quais trabalhei.

alunos com base em um exame – denominado Saresp) pelo **indicador de fluxo** (taxa média de aprovação dos alunos). Assim, quanto maior é a aprovação dos alunos de uma determinada escola, maior é o IDESP da mesma. A cada ano, as escolas têm uma meta a ser alcançada de modo a melhorar seu índice. E um detalhe: a escola que não atingir a sua meta não ganha o bônus (um prêmio em dinheiro que varia conforme a função do funcionário público: professor, secretário, equipe gestora, supervisor, inspetor de aluno). Então, atualmente, existe todo um discurso nas escolas públicas paulistas do tipo “*Temos que melhorar nosso IDESP, senão não vamos ter bônus!!!*”. O índice está amarrado ao bônus, que seduz os profissionais da educação e os assujeitam: “*Eu tenho que acabar a apostila porque tal conteúdo pode cair no Saresp*”. Desse modo, toda uma rede de poder e de saber é construída no sistema escolar de modo a coagir, a regular, a examinar, a punir, a “dominar” as pessoas envolvidas. Estas são estratégias de relação de força, o que Foucault chamou de dispositivo:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1990: 138).

Silva (2008: 252) corrobora essa ideia ao afirmar que “*A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações*”. O círculo *poder-saber-verdade-poder* não é de todo ruim, visto que é este círculo que determina, forma, molda o sujeito, isto é, aquilo que somos. E como afirma Michel Foucault (2008: 27) em “*A verdade e as formas jurídicas*” – um conjunto de cinco conferências realizadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: “*Só pode haver certos tipos de sujeito do conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade*”. No decorrer dessas conferências, Foucault mostra que as condições políticas e econômicas não são um obstáculo ao sujeito do conhecimento, mas aquilo que formam o sujeito do conhecimento e as relações de verdade. Foucault trata de uma história da verdade construída a partir das práticas jurídicas, das quais nasceram os modelos de verdade no mundo ocidental.

Mais uma vez, pergunta-se: diante de todas essas considerações podemos dizer que estamos encurralados, presos a este círculo, a este embate com o poder?

O QUE HÁ NA CAIXA PRETA?

O título deste trabalho é: Abrindo a caixa preta da escola: um estudo sobre a cultura escolar e a prática pedagógica do professor de Matemática. E ao abrir a caixa preta, o que vemos? Este capítulo vem no sentido de mostrar alguns indícios do que há dentro desta caixa. Como a escola funciona? Quais as práticas corriqueiras? Quais os acontecimentos silenciosos da mesma? Quais as formas de pensar e fazer escolares? De que modo a cultura escolar está relacionada à prática do professor de Matemática? Questões estas “auxiliares” que vem no sentido de auxiliar a responder a pergunta de pesquisa que é: “Como se mostra a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-matemática”?

Pensando nestes questionamentos, ao olhar cuidadosamente para os dados produzidos nesta pesquisa, alguns temas vieram à tona. Tais temas foram chamados de “narrativas temáticas”, a saber: “Precarização do Trabalho Docente”, “Geografia do Espaço Escolar”, “Relações de Poder na Escola” e “Cartografando Resistências”. No entanto, estas narrativas temáticas não estão separadas, elas “conversam” entre si; constituindo-se como linhas entrelaçadas, funcionando ao mesmo tempo. É o que Gilles Deleuze (2008) denomina mapa ou diagrama:

Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria (DELEUZE, 2008: 47).

Essas narrativas temáticas são, portanto, linhas que compõem a escola e foram se apresentando e se repetindo como as notas musicais de uma melodia. Elas apareceram tanto nas narrativas construídas a partir dos encontros realizados no Curso de Extensão “*Práticas educativas em Matemática e cotidiano escolar*” quanto nos mapas narrativos produzidos por cada participante desta pesquisa. Sendo assim, o texto a seguir é fruto de um esforço de “alinhar” as narrativas “diluídas” nos ricos e numerosos dados desta investigação e não seguirá, portanto, uma ordem cronológica e linear. Dito de outra forma, não será apresentado um “diário” do curso ou a textualização integral das entrevistas juntos aos desenhos dos professores. No entanto, caso o leitor queira ter uma visão mais detalhada dos dados produzidos, ele poderá acessar os anexos presentes no CD-ROOM que acompanha esta tese.

As narrativas temáticas serão apresentadas na seção dois deste capítulo, intitulada: “Alinhando narrativas sobre a cultura escolar e as práticas docentes”. Antes disso, na seção um, farei uma sintética apresentação dos participantes do estudo.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Carlos é formado em Administração de Empresas, com Complementação Pedagógica em Matemática. Em 2009, época da produção dos dados desta pesquisa, ele estava terminando o curso de Pedagogia e tinha uma experiência de seis anos de sala de aula. Trabalhava em uma escola pública da rede estadual de São Paulo (no interior do estado) que integrava o programa “Escola de Tempo Integral”.

Júlia fez o curso de Magistério, em nível Médio e também Técnico em Enfermagem. Graduiu-se em Pedagogia e em Letras com habilitação em Português e Inglês. Ela possui especialização em Psicopedagogia, em Educação Infantil e em Direito Educacional. Efetivou-se como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental em uma escola municipal da região de Rio Claro. Júlia fez cursos de língua inglesa e espanhola. Na época da produção dos dados, tinha três anos de experiência docente. Dizia que sua próxima empreitada seria um mestrado em Educação na UNESP de Rio Claro.

Karina fez faculdade de Administração e Economia. Após terminar o curso, foi trabalhar na área de formação, mas não gostou. Por isso, foi fazer Complementação Pedagógica em Matemática. Ela escolheu “Matemática” porque era a disciplina que mais se encaixava diante da graduação que havia feito e, também, devido às suas experiências escolares ruins em relação a esta disciplina. Na época da produção dos dados, Karina dava aulas há treze anos, mas de Matemática, somente a metade deste tempo. Na outra metade, trabalhou com alunos de pré-escola e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Em 2009, além de trabalhar em dois períodos (ela trabalhava com a oficina “Experiências Matemáticas” em duas escolas estaduais), ainda fazia o curso de Pedagogia, juntamente com seu amigo Carlos, também participante desta pesquisa.

Natasha fez graduação em Ciências Contábeis e depois Complementação Pedagógica em Matemática. Na época da produção dos dados da pesquisa, com dezenove anos de magistério, atuava em apenas uma escola pública estadual da região de Rio Claro. Há anos, enfrentava sérios problemas de saúde que culminariam em uma readaptação.

Neide era minha colega de trabalho. Ela fez licenciatura em Biologia, mas tinha também habilitação para lecionar Matemática no Ensino Fundamental. Como sempre deu aulas de Matemática, resolveu um dia fazer Complementação Pedagógica nesta disciplina para dar aulas no Ensino Médio. Na época da produção dos dados desta pesquisa, tinha 25 anos de magistério, o que lhe dava o direito de pedir a aposentadoria no Estado. Em 2009, Neide dava aulas em três períodos, cada um em uma escola diferente. Pela manhã, Matemática no Ensino Médio, na rede estadual, para uma clientela de classe média baixa (a mesma escola em que eu trabalhava). Na parte da tarde, ela atuava como professora polivalente em uma quarta série do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal, localizada na periferia da cidade. Durante o turno da noite, o mesmo que a manhã, só que também em uma escola de periferia. Mesmo com uma jornada de trabalho tripla ela arranjava um tempo para se atualizar, tanto que estava fazendo um curso de especialização em Educação Matemática, à distância.

Rui fez graduação em Contabilidade. Gostaria ter feito Engenharia, mas não foi possível, pois o curso não era oferecido na cidade onde morava (e ele não tinha condições financeiras para viajar). Dentre as opções que tinha, Contabilidade era a que mais se aproximava dos números, conta ele. Depois disso, fez Complementação Pedagógica para poder dar aula de Matemática. Na época da produção dos dados da pesquisa, Rui cursava pós-graduação lato sensu, à distância, na área de Educação Matemática. Este era também o seu primeiro ano no magistério. Ele trabalhava em escolas públicas estaduais de uma cidade localizada na região de Rio Claro.

Sofia é uma professora bem jovem, recém-licenciada em Matemática. Aliás, era a única do grupo com esta característica. Dois mil e nove fora seu primeiro ano como professora de Matemática. Na época, Sofia trabalhava com alunos de Ensino Médio, em escolas públicas estaduais da região de Rio Claro.

Tereza também era minha colega de trabalho e fez faculdade de Ciências, com habilitação em Física. Segundo ela, um curso de três anos, no período noturno. Na época da produção dos dados, ela cursava Pedagogia, também à noite. Disse que estava fazendo este curso para tentar escrever melhor, já que tinha dificuldades com escrita. Atuava como professora efetiva da rede estadual na disciplina Física, mas, eventualmente, completava sua carga com algumas aulas de Matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental, pois havia poucas aulas de Física na escola. Tereza estava no magistério há cinco anos.

ALINHAVANDO NARRATIVAS SOBRE A CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DOCENTES

Precarização do trabalho docente

A *precarização do trabalho docente* foi um dos temas de destaque encontrados nas narrativas dos participantes desta pesquisa. Historicamente, a profissão “professor” vem sendo sucateada em vários aspectos: desde a oferta de uma formação, muitas vezes, aligeirada, passando por péssimas condições de trabalho, até uma redução de suas funções a um mero executor de tarefas.

Muitos professores que lecionam no magistério público⁸ paulista precisam **trabalhar em vários estabelecimentos de ensino**: em dois, três, ou até em mais. Por falta de escolha, o professor fica com seis aulas na escola A, oito na escola B, quatro na C e duas na D. Isso se ele “tiver sorte” e conseguir, no início do ano, as tais “aulinhas” no “Dia da Atribuição de Aulas” que ocorre em cada Diretoria de Ensino. Ansiosamente, ele fica aguardando, das oito horas da manhã até, muitas vezes, às dez da noite, à espera de um milagre... E se conseguir alguma coisa, sai de lá dando “Graças a Deus”, por não perder o vínculo com o Estado e acabar como professor eventual.

Este “**estar em várias escolas**” faz com que, contraditoriamente, **o professor não esteja em nenhuma delas**, pois ele não consegue saber, exatamente, o que está acontecendo lá. O professor, então, “passa pela escola”, mas não faz parte dela, como afirma Carlos:

O último encontro nosso na escola, foi feito um conselho. Primeiro, eu sou contra o professor dar aula na escola e no mesmo tempo **não compartilhar** o que acontece na sala de aula com os outros. Então, por exemplo, você vai completar a sua carga. Você pega duas aulas na escola. Acabou. **Você sabe quando você vai participar da escola? Nunca!** Eu não tô falando que a culpa é sua. Só que a escola podia entrar em contato com a outra escola e falar assim: ‘Olha, um dia no mês só você não podia liberar?’ Mas você vê que não acontece isso.

Quando um professor tem apenas duas aulas em uma determinada escola, dificilmente, ele está á par dos acontecimentos. Ele não fica sabendo dos problemas, dos encaminhamentos quase que diários, das festividades, dentre outros acordos que vão surgindo durante o ano letivo.

⁷ Na tentativa de compreender a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-matemática, o texto aqui construído apresenta “leves costuras” que trazem experiências e pensamentos da professora-pesquisadora Audria, articulados com os dados produzidos na investigação. Esta “costura leve” é chamada de “Ponto de Alinhavo” e é inspirada na linguagem utilizada por Lacerda (2001), em sua obra “Manual de Tapeçaria”: “*A boa costureira nunca cose seu pano sem antes dar os pontos de Alinhavo. Largos, eles preparam a costura miúda*” (p. 35). Estas questões serão aprofundadas e discutidas à luz da literatura, ao final de cada narrativa temática, em um momento que chamarei de “Ponto Arremate”, que nada mais é que a finalização, o “acabamento” da costura.

⁸ Refiro-me a realidade do estado de São Paulo pelo fato dos participantes desta investigação se encontrar neste contexto e pela minha própria experiência como docente em escolas públicas da cidade de Araras-SP.

Assim como Carlos, Rui fala sobre a “**itinerância**” docente. Ao ser convidado a fazer um “tour pela escola”, as entradas e os corredores são os elementos que mais lhe chamam a atenção:



Figura 1: Tour pela escola (Rui)

Tem a **entrada**. O que eu mais vejo na escola é a **recepção** né? E **corredor**... Essa escola sempre chama pra **eventual** né? **Chama você em cima da hora, você vai direto pra sala**. E geralmente eu vou no **corredor**. É o mais básico. **Na escola da esquerda eu sou eventual. Na escola da direita eu também sou eventual, mas eu tenho as minhas classes também**. Então eu vejo **corredores** porque **você sai de uma escola e vai pra outra**. Não tenho tempo de ficar na sala dos professores... Porque acabou uma aula aqui. **Vamos supor eu dei duas aulas. Se der pra você dar a terceira numa escola próxima, você vai na outra escola próxima. O que você mais vê é entrada e corredor. Entrada e corredor**. E tem a sala de aula com os alunos né? Tem os alunos, só que, dependendo da sala, do ambiente, é uma coisa diferente. Numa mesma escola tem várias turmas que **uns respeitam mais, outros respeitam menos, uns fazem atividades, outros não fazem**. Depende ali do ânimo.

Aquilo que Rui mais observa são as entradas e os corredores. Isso porque ele sai, rapidamente, de uma escola e entra, ligeiramente, em outra. Não há tempo para fazer ou ver mais nada diante de si. Muitas vezes, não há tempo nem para almoçar. É o que Natasha revela:

Eu sou professora ACT⁹. Então, cada hora eu estou num canto: **uma hora estou aqui, outra hora estou lá**. E a gente vê escolas e escolas. A gente vê diferenças grandes entre uma e outra. O ano passado eu estava numa escola que **os professores não podiam se alimentar na escola enquanto os alunos não se alimentassem**. Então, aquela imensa fila de alunos... Quando eles terminavam de comer não tinha

⁹ Admitido em Caráter Temporário.

mais tempo. **Tinha professor que tava correndo entre quatro escolas, três escolas; tava “varado de fome” e não podia comer.**

Ela se refere ao fato de que muitos professores almoçam na própria escola, isto é, comem a merenda da escola, pois não têm tempo para se deslocar e almoçar em casa. No entanto, a merenda é destinada aos alunos e não aos professores. Portanto, eles só podem comer se houver sobra.

Ponto de Alinhavo

Ficar sem almoço ou “engolir a comida em cinco minutos” é muito comum. Eu mesma há poucos anos atrás, para ter um salário um pouco melhor, já passei por esta situação. Acumulava cargo, como professora do Estado e da Prefeitura. Levando em consideração a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) eram 52 horas-aula semanais. Havia um dia na semana em que eu saía de uma escola às 12h15min e entrava na outra às 12h30min. Não tinha tempo nem para beber água ou ir ao banheiro. Eu me lembro que ficava “contando as horas” para chegar o recreio e comer umas “bolachinhas pedagógicas” (o nome “carinhoso” dos biscoitos fornecidos pelas escolas).

Outro exemplo bem parecido com este é o que ocorre na HTPC. Em geral, ela acontece ao final do expediente diurno e início do noturno, pois é o único momento em que todos os professores da escola podem se encontrar visto que não estão dando aula. E são vários os professores que emendam o período vespertino com o noturno. Assim, nem todo mundo pode se “dar ao luxo” de ir para casa tomar um banho e jantar antes de começar o segundo, ou, às vezes, o terceiro tempo. É uma questão de lógica: baixos salários implicam em uma carga horária excessiva, que acarreta em péssimas condições de trabalho. Como dar uma “boa aula” de Matemática neste contexto?

O pior da história é que, muitas vezes, **a HTPC não é um horário produtivo**. Os professores (não somente os participantes da pesquisa, mas em geral) falam muito sobre isso. As questões pedagógicas deixam muito a desejar, pois há ausência de um espaço coletivo de formação continuada e de discussão dos problemas e necessidades dos professores na escola. Embora as reuniões pedagógicas existam, muitas vezes, elas se limitam a **recados**. A “hora do recado” está tão presente na cultura escolar que os professores já internalizaram isto e os

demais assuntos, talvez, os que mais deveriam interessar, são vistos como “empecilhos” ao bom desenvolvimento das reuniões. Júlia conta:

Como são as reuniões? Ah, geralmente é isso aí: é **recado...** A coordenadora passa **recado** e quando a diretora não tá, é mais ágil a reunião, né? **Passa os recados, passa os informes, decide as festas, doação**, isso e aquilo... Mas daí, quando a diretora tá, às vezes, **ela entra em algum assunto**. Aí fica fazendo aqueles “discursinhos democráticos” dela que é pra tá colocando pro grupo, pra decidir, não sei o que, não sei o que... Aí estende e, às vezes, demora mais o HTPC. **Acaba nem passando todos os recados que tem que passar. [...]**

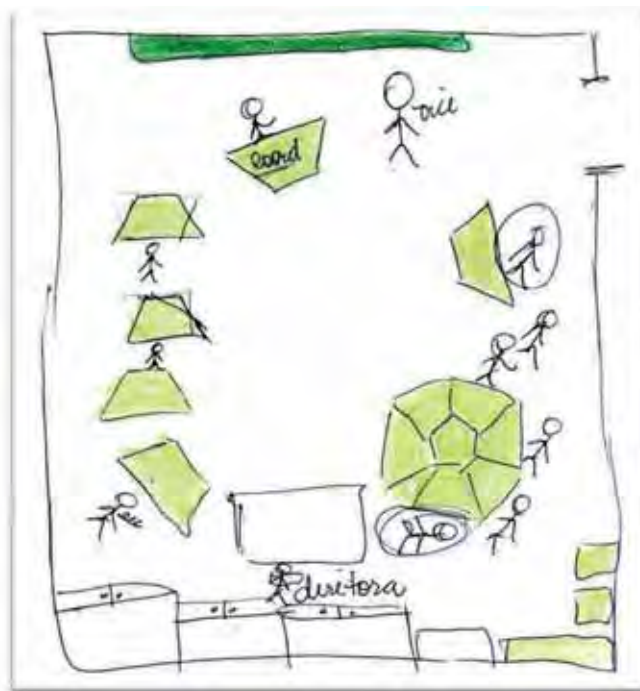


Figura 2: Sala de reuniões pedagógicas (Júlia)

Rui também fala sobre a “inutilidade” do HTPC. As reuniões pedagógicas é um dos locais da escola que ele **menos gosta**:

Já o lugar da escola que eu gosto menos... [...] Nossa! **O HTPC... Ninguém merece! Ô coisa inútil!** Aqui no desenho, essa é a sala do HTPC que a gente faz né? [...]Esse é o HTPC da escola rural. O que tá acontecendo aqui no HTPC? Normal... O que acontece? O pessoal fica reunido na sala, aí é a coordenadora. Geralmente **passa recado, lê um livro...** Não é que eu não goste desse lugar. **É que eu acho que o HTPC deveria ser igual acontece na sala dos professores: pra trocar idéias sobre o que eu tô dando na sala de aula, outro professor vai ta dando apoio... Trocar informações sobre aquilo que tá trabalhando né?** E no HTPC **nunca dá tempo de fazer nada**. Porque a coordenadora vai dar **recado**, a diretora vai, a vice vai... E coisa que **não tem nada a ver com a sala de aula**. É tudo parte **burocrática**. Daí vieram com uma ideia que tem que ler lá... Que tem um currículo... Uns **livros que teriam que ser lidos** no HTPC. **Um livro chato que fala sobre o currículo do Estado**, sabe? Tem que ficar lendo quatro livros. **Você fica perdendo o HTPC lendo esses livros**. Daí o grupinho vai ter que falar o que entendeu... **É uma coisa assim que não é muito ligada com a prática da sala de aula** mesmo. Daí fica esses papos também: aí, é isso aqui, é aquilo outro... E **foge muito da parte prática**.



Figura 3: Um dos espaços escolares que Rui menos gosta

Apesar de Rui ter afirmado que as reuniões pedagógicas não passam de “recados”, questões importantes tais como a discussão do currículo implementado pelo estado não lhe interessam, ou seja, não vão ao encontro dos seus desejos e necessidades. Repare no desenho que há um professor cabisbaixo. Ele gostaria que tais reuniões tivessem outro formato:

Eu gostaria que fosse assim... Que nem... O pessoal da Matemática, de Português... Você tá fazendo o que? Que matéria? **Trocar essas idéias e informações...** Pra ver se deu coisa nova, o que eu não dei, né? **Trocar experiências sobre o que a gente ta fazendo com a sala de aula... E isso não acontece.**

Ponto de Alinhavo

Embora algumas discussões pedagógicas importantes ocorram durante as HTPC's (apesar de Rui e Júlia não reconhecerem), a escola deveria **ter um cuidado maior** para com este espaço/ tempo. É preciso criar um ambiente organizado e produtivo para se discutir a prática docente, no sentido de se criar condições para que professores possam, coletivamente, traçar encaminhamentos diante dos diversos problemas oriundos do cotidiano. Problemas diversos...

Júlia, por exemplo, fala sobre as dificuldades que enfrentam os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental em relação à Matemática e seu ensino:

Aí esse ano, eu já vinha me deparando com **dificuldade na Matemática**. Aliás, **ninguém gosta. Todo mundo que eu converso lá na escola, ninguém gosta**. Falou em trabalhar por área, minha colega falou: “*Ai, então eu fico com Português e você com Matemática*”. **Ninguém do Ciclo Básico gosta**. [...] Só que eu deparei com o primeiro ano de cinco anos e meio. Que eles entraram com cinco anos e meio e vão fazer seis. Eles estão fazendo seis agora. Então o nível de maturidade deles... E aquela **grade enorme de Matemática pra dar**. E o nível de maturidade deles... Eu falei: “*Mas o que eu vou dar? Eu vou dar desenho? O que eu vou fazer*”? E eu tinha acabado de sair de um segundo ano, de oito anos. **Então pra mim tava difícil assimilar**. Daí eu vim pra cá [fazer o curso de extensão].

Qual o conteúdo matemático é necessário a uma criança de cinco anos? Quais atividades são adequadas a esta faixa etária? Como vou avaliar os alunos? Questões estas que poderiam e deveriam ser contempladas nas reuniões pedagógicas. Júlia fala sobre as contribuições desses momentos, quando eles acontecem:

Ah, tenho uma novidade! A professora da sala de recurso¹⁰ arrumou uma senhora, pra ir dar aula pra nós, no HTPC, de segunda-feira, de **cuisenaire, sólidos... Ela tá ensinando fundamentos, como que é fundamentada a adição, a subtração, a multiplicação, a divisão. Eu achei legal isso! O povo tem muita dificuldade de Matemática. Nossa, eles correm mesmo!**

Ponto de Alinhavo

A escola precisa ser encarada como um local de formação contínua dos professores. No que se refere à Matemática, por exemplo, além das questões pedagógicas, é preciso **aprimorar o conhecimento matemático do professor.**

Natasha, ao contrário de Júlia e Rui vê as HTPCs como um ambiente de troca de ideias e de discussão do trabalho pedagógico:

¹⁰ Segundo Júlia: “*A sala de recurso é como se fosse uma sala de reforço. Os alunos que têm problema... Geralmente, os que são hiperativo, déficit de atenção são atendidos nessa sala. Tem diagnóstico. Aí eles vão pra essa sala que eles têm atendimento individual, de uma hora por dia. Quem atende é uma professora. Só que daí ela trabalha individual com eles. Então, assim, quem é hiperativo fica sem aquele estímulo da sala né? Fica só ele e o professor. Quem tem déficit de atenção também vai ficar concentrado ali, só com uma professora. Ele faz uma atividade e depois volta pra sala. Depende da dificuldade da criança é programado dela ir de duas a três vezes na semana: uma hora. Depende do nível de dificuldade. Que é feito um teste antes pra você ver*”.

Agora vamos para o desenho da **sala de reuniões pedagógicas**. Os planejamentos, os HTPC's... Às vezes, é assim. À vezes não. É assim, como uma classe normal... Em fileiras. Às vezes é em U.... Essa parte aqui é os gestores. Coordenação, direção e gestão, né? Gestores. Cada hora fica de um jeito. Porque, às vezes, ela desenvolve **dinâmica** com a gente. Então, tem **dinâmica**... Tem **debates sobre alunos**... **Sobre comportamento, aproveitamento, apatia, hiperativo**.... **Mapeamento das carteiras**. Fazemos isso para tirar os que conversam, que conversam muito.... Deixar um pouquinho separado. [...] **Eu acho muito produtivo nossos HTPC's**... Eu já estive em escola que era um cansaço total, sabe? Já tive em escola que a coordenadora tinha o capricho de pegar cada mensagem, pra dar um *up* em nós e os efetivos, já quase aposentado: *"Ih, lá vem ela com os "papel(zinho)", hein?"* **Então, o pessoal que nunca tava contente com nada. Podia fazer "das tripa, o coração"**. No Carolina¹¹, nossa diretora... Nossa! **Que coisa maravilhosa! Cada HTPC era um crescimento pra gente**, com coisas que ela falava.

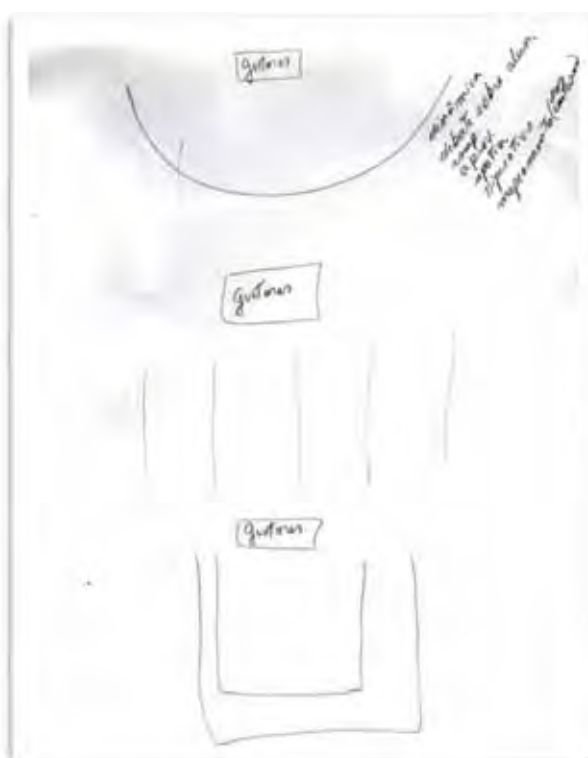


Figura 4: Configurações da sala de reuniões pedagógicas (Natasha)

Ponto de Alinhavo

A formação inicial dos professores tem sido um fator que contribui, igualmente, para o sucateamento do trabalho do professor. Com a justificativa de que faltam professores no mercado, foi criada a Resolução CNE/CP 02/97 que permite a criação de programas especiais de formação pedagógica. Em geral, as instituições que oferecem estes programas proporcionam um curso de, no máximo, um ano para cumprir às 540 horas (teóricas e práticas) exigidas pela resolução. Para tanto, basta ao candidato a professor ter um

¹¹ Nome de uma escola.

curso superior. O fato é que a tal complementação (no caso, pedagógica) só existe para ser professor. Até então nunca ouvi falar em complementação jurídica, complementação para ser engenheiro, etc. Vejamos o caso da saúde. Parece haver um consenso de que faltam médicos em muitas regiões brasileiras. Mas esta justificativa não é suficiente para se criar um curso de complementação médica (ou um programa especial de formação médica) destinada a biólogos, dentistas, fisioterapeutas, psicólogos, enfermeiros, etc. A pergunta que fica é: por que “qualquer um” pode se tornar professor com uma simples complementação pedagógica?

Não defendo a ideia de que todos os professores que fizeram complementação pedagógica são ruins e, tampouco, que todos os licenciados são bons professores. Mas o que temos visto é que, uma formação que não seja de qualidade resulta em grandes dificuldades para esse professor, principalmente no que se refere ao **domínio dos conteúdos matemáticos** (no caso profissional da área de Matemática). A esse respeito, Natasha narra seu drama ao falar sobre suas dificuldades em relação ao conteúdo matemático diante de uma formação de professores precária:

Eu dei aula nessa escola em 2000 e eu fugia dela “que nem o diabo foge da cruz” por causa que **foi meu primeiro ano de Matemática. Eu não sabia nada e tinha que ensinar meus alunos. Eu me capacitei na sala de aula.** Então tem muito disso. **Eu não fiz Matemática.** Como o senhor diz: é engenheiro vai dar Matemática. Mas engenheiro tem muita aula de Matemática no curso. É diferente. Eu não. Eu tinha tendência pra Humanas. **Eu adorava Inglês, Português e como eu fiz Ciências Contábeis eu só podia complementar em Matemática. Só que eu busquei minha aprendizagem, busquei minha capacitação.** Eu não paro de fazer cursos, tô sempre fazendo cursos e mesmo assim, me **sentí engatinhando.** A maioria dos cursos que eu fiz é mais na História da Matemática, é mais na Didática, na estratégia. **Eu queria aprender o conteúdo.** Entendeu? Então, **eu nunca chego lá.**

Ponto de Alinhavo

Tais dificuldades que se referem ao domínio dos conteúdos nos deixam alguns indícios do por que algumas práticas prevalecem em detrimento a outras. Por exemplo, podemos nos perguntar, por que há, muitas vezes, uma ênfase na resolução de exercícios repetitivos de Matemática através do aprendizado de um algoritmo, ao invés de uma abordagem via resolução de problemas? Dominar uma técnica talvez seja mais fácil e traga mais segurança ao professor.

Natasha, por exemplo, fala sobre a preferência por ensinar a resolver equação do segundo grau:

Então eu me lembro que eu comecei com duas quintas séries e duas oitavas e **eu pedi, pelo amor de Deus, pra outra professora de Matemática me deixar as quintas e ela ficar com as oitavas**. Ela: ‘Ah não, não posso, isso ou aquilo’. Dali a algum tempinho ela precisou me dar as quintas e ficar com as oitavas. Daí eu achei um caos porque o conteúdo das oitavas eu lembrava mais. E o da quinta, que é o básico, que tudo aquilo que aprende na quinta vai todas às vezes voltar naquilo e tal... Então foi horrível ficar com a quinta! **Até hoje eu prefiro as oitavas, principalmente, a fórmula... Eu gosto da equação do segundo grau, eu gosto muito desse.**

No caso desta professora, fica clara a sua busca incessante para aprender Matemática – algo considerado por ela “bicho de sete cabeças”, “matéria intransponível” - pelo fato de não ter feito uma licenciatura:

Eu queria muito não ter problemas com os alunos nessa escola porque é muito gostoso lecionar lá. [...] Uma escola aconchegante, que você se sente bem. O povo é muito amigo e tal. E eu sempre tive problema com os alunos lá. Em 2000, fizeram um abaixo-assinado para me tirar de lá. Agora... Em 2000, eu tava engatinhando. Eu tinha sido apresentada para a Matemática. Eu tinha tido que complementar em Matemática, uma coisa que eu achava bicho de sete cabeças, matéria intransponível. Daí eu vi que não era não... Eu fui me capacitando na sala de aula, hoje eu sei o quanto que a Matemática não é isso. E eu tento passar pros meus alunos o quanto ela não é isso. E como eu tinha dificuldade, eu acho que eu ensino de uma maneira bem mais acessível para eles entenderem e eu fico tonta deles não entenderem, você entendeu? E é muito triste, mas.... Quem não tem problema com os alunos? Quem não tem?

Ela diz, claramente, que foi se capacitando na sala de aula:

Agora você imagina, **eu perdendo a voz na sala de aula, pedindo uma readaptação e fazendo todos esses cursos**, daí eu falo: “*Natasha, por que você tá fazendo isso com você?*” **Porque eu tenho sede de conhecimento!** Eu fui professora de Matemática todos esses anos, eu não quero perder esse conhecimento. **O que eu não sei, eu quero aprender.** Agora, no doutorado acho que não chego. Mas no mestrado... [...] **Eu não vou desistir. Eu detestava Matemática: era bicho de sete cabeça, montanha intransponível. Eu aprendi a gostar de Matemática e agora eu quero aprender tudo de Matemática pra sabe por que. Eu aprendi a gostar dando aula. Diz que “Deus não chama os capacitados; Ele capacita quem Ele chama”.** Então eu acho que eu tô nessa aí, você entendeu? Ele vai me capacitar. Eu não sei o que eu vou ser da Matemática, mas alguma coisa eu vou.

A professora explica que ainda contava com a ajuda dos seus colegas de trabalho. O problema é que nem sempre a ajuda vinha:

O ano passado eu tinha quatro sétimas. Esse caderninho... Eu já usei o ano passado. O ano passado **eu “boiei”** na sequência que eles deram com bolinha. Sabe? Sequência algébrica. Então, assim, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 vai ser o n. Então, aqui

tinha 4, aqui tinha 6, por exemplo, aqui tinha 8, por exemplo. E eles tinham que descobrir a lei de formação, a fórmula dessa sequência. **E, então, tinha uma série de macetes ali, que no ano passado, eu não consegui ver. Meu Deus!!! Eu não consegui ensinar. Eu não consegui! Eu tive muita resistência para pedir ajuda pra outros colegas quando eu comecei.** Os dois professores que conversavam comigo, não queriam isso. Eu senti isso. Eles se ensinavam, mutuamente. Eles são efetivos no município, há uma pá de ano... Só que eu não escondi isso. Eu falei. Porque eu não queria que o Cláudio me ensinasse. Porque o Cláudio tava igual a mim. **Eu tinha que aprender com a Shirley e o Cláudio também tinha que aprender com a Shirley.** Ela é professora de Matemática. Hoje ela é diretora numa outra cidade. **Ela sabia e sabe mais que nós dois. Ela é muito batalhadora. Ela buscava a aprendizagem dela. Ela se superava. E ela me ensinava. Sempre que eu pedia, ela me ensinava, mas havia pouco tempo. Agora, se fosse ter algum concurso, os dois, escondidos, estudavam. Não me chamavam. Me excluía.** Dava impressão que tinha medo de mim. Que não confiava em mim. E ali tinha uma cobrinha; só que não era eu. Era o moço. Ele já foi diretor, já foi coordenador, já foi vice-diretor... E hoje ele não é mais nada. Ele é professor. **E eu? Não passei nem no seletivo.** Agora... **Ninguém tem culpa. A culpada sou eu. Nem passei no seletivo.** Eu tava com muitos problemas “existencial”. Meu marido morreu nesse ano que eu não passei. Eu não me preparei o suficiente para eu passar. E, depois que passou os meus problemas, eu falei: *“Eu não tive cabeça mesmo!”* **Porque, olha: 50% da prova foi porcentagem. Uma professora não atingir 50% de porcentagem? Uma simples regra de três? Você sabe que muita coisa na Matemática se resolve por regra de três. Muitos problemas, de n assuntos. Razão, proporção, porcentagem, equações, né? Uma série de coisas. Então, hoje eu me sinto segura, segura mesmo no Fundamental. E no Médio, mesmo não sabendo todinho, eu ainda vou segura. Pois, o que eu não sei, eu sou muito senhora para dizer ó: “Esse aí eu não sei. Eu não sei explicar pra vocês!”** Sou muito humilde para falar assim. **E vou buscar.**

Algumas vezes, ela se refere ao fato do aluno sempre poder aprender e buscar sua aprendizagem. Talvez, ela esteja se remetendo a si mesma:

Pra finalizar eu quero dizer que eu vim fazer esse curso, numa hora muito feliz... De eu ser professora porque eu cheguei lá... Nossa! Aquele medo, que eu fugia daquela escola, que nem o diabo foge da cruz e vi que uma coisa é assim hoje e amanhã.... Que é a diversidade que nós trabalhamos. Nosso aluno é sapeca na quinta série, de repente na oitava é uma benção. O aluno é sapeca na oitava, no curso médio você fala: “Eu não conheço. Ta irreconhecível!” Então, **tem momentos do ser humano, tem momentos do professor. Nunca é tarde para aprender.** O aluno não aprendeu? Não, mas ele vai aprender no supletivo. Ele não aprendeu no supletivo? Não, mas ele tá diplomado. Ele vai aprender na internet. Então, eu acho que computador igual esse¹², ninguém fez e ninguém faz mais. Ou melhor, só Ele fez e ninguém faz mais. **Então, é sempre possível a aprendizagem.** Não pode não: *“Esse aí não aprende!”* Isso aí eu não posso falar. Aluno sempre vai aprender. O mínimo, o máximo, mais ou menos, mas vai aprender.

Podemos perceber o quanto Natasha sofre por não dominar o conhecimento matemático. Na verdade, ela só foi lecionar esta matéria por falta de opção:

12 Ela aponta a cabeça.

Quando eu comecei, eu comecei com o primeiro colegial, segundo colegial, terceiro colegial. **No primeiro eu dava “Mecanografia”. No segundo eu dava “Contabilidade Bancária”. No terceiro eu dava “Contabilidade Industrial e Agrícola”.** Eu tava cobrindo uma gestante e quando a gestante voltou, ela não quis o terceiro ano (Contabilidade Industrial e Agrícola). Deixou pra mim. Então, eu não perdi vínculo e continuei! E aí, em 1998, a diretora falou *“Natasha, ou você faz uma complementação ou você tá fora do esquema!”* **E nessas alturas eu tava com 48 anos. O mercado de trabalho não me absorvia mais da maneira que eu queria.** Eu falei *“Não, eu vou fazer essa complementação!”* Só que, o que é que tinha que fazer? **Tinha que pegar o histórico, ver aquilo que o histórico permitia...** Daí eu fui na Claretiana, que eu nem tinha o meu histórico, peguei meu histórico, **só permitia Matemática. Eu falei “Senhor! Matemática é bicho-de-sete-cabeça pra mim! Montanha intransponível! O senhor dá aula pra mim que eu continuo falando do seu projeto!”**

Ponto de Alinhavo

Não seria o momento de repensar os programas de formação pedagógica?

Outra questão interessante a respeito da precarização do trabalho docente se refere à **falta de tempo dos professores para prepararem suas aulas.** Isso ocorre devido à **carga horária excessiva de trabalho.** Por exemplo, as atividades que Júlia desenvolve com seus alunos são, em sua maioria, todas rodadas em mimeógrafo. Eu perguntei a ela em que momento ela faz isso, já que ela dobra o período:

Esse material que eu falei que é **feito com o mimeógrafo** sou eu que faço. Que horas que eu faço isso? **Nos HTPC’s livres,** que não tem alguma explicação... Que nem, o da segunda-feira já pode esquecer, né? Que daí já é coletivo, todo mundo junto. Não tem como. **Mas os demais, eu utilizo.** Eu tenho cinco HTPCs. É porque são três no Fundamental e dois no Infantil. Cinco na escola né? Aí tem mais três livres. Que daí você faz em casa, na escola, onde quiser né? Na folha, eu recebo por todos esses, pelos oito HTPCs. É **HTPL**¹³, mas como a nossa escola não tá bem estruturada por ser nova, acaba sendo todos HTPL né? Porque ela não tem essa dinâmica: *“Ah, vamos todo mundo sentar juntos e discutir”.* **Cada um fica na sua sala fazendo.** Agora, segundo a diretora nova, que entrou esse ano, diz que o ano que vem vai mudar. **Aí vai ser pior, porque que horas que eu vou rodar as atividades? Que horas que eu vou montar o plano?** Se tem estagiárias pra ajudar a fazer essas coisas? Então, as estagiárias saíram. Mas eu nunca fui de pedir também. A gente tá com duas monitoras e **uma readaptada, que não pode fazer nada manual. Ela está com L.E.R. Por isso que ela está readaptada.** E as duas monitoras têm que dar conta dos três recreios por período, entrada, saída. E são 500 crianças, né? Ainda é uma escola com pouca criança: 500, só. A gente tem a vizinha lá, que tem 1200 crianças! Imagina... É muita coisa né?

¹³ Hora de Trabalho Pedagógico Livre.

Júlia, na época, tinha alguns espaços em sua carga horária de trabalho em que podia preparar as atividades. Mas sabia que isso não iria durar muito tempo. Quando não tiver mais este tempo, como a professora vai conseguir continuar a preparar as atividades para seus alunos?

Ponto de Alinhavo

Quando é que as autoridades públicas e a sociedade civil vão reconhecer que o trabalho docente vai muito além das horas dedicadas em sala de aula?

Um adendo: Está se tornando uma prática comum comparar “índices de rendimento escolar” dos alunos brasileiros com os do primeiro mundo. Atualmente, as escolas brasileiras têm metas a atingir, por ano, para alcançar os índices dos países desenvolvidos. Seria esta comparação justa? Além disso, muitas vezes, o fracasso da educação brasileira é atribuído somente aos professores. Isso é um fato inadmissível. No entanto, podemos refletir: quais as condições de trabalho dos nossos professores, se comparado com os da Espanha, da França, dos Estados Unidos?

SÓ 5,7% DAS ESCOLAS BRASILEIRAS TÊM O NÍVEL DE PAÍSES DESENVOLVIDOS

05/07/2010 - 07:49

Somente 5,7% das escolas públicas brasileiras conseguiram alcançar nota 6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado nesta segunda-feira pelo Ministério da Educação (MEC). Seis é a nota estipulada como meta pelo governo para as escolas públicas do país. Isso porque essa é a média registrada em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – o que a torna um padrão internacional de qualidade.

O Ideb foi criado em 2005, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O índice utiliza escala de zero a dez pontos e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, chegue à nota seis em 2021.

No Ideb de 2009, divulgado nesta segunda, o Brasil alcançou nota 4,6 nos anos iniciais de estudo e nota 4 nos anos finais. No indicador estão reunidos dois conceitos fundamentais para a qualidade da educação: o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão obtidas no censo da educação básica) e as médias de desempenho nas avaliações Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Apenas 109 escolas em todo o país conseguiram alcançar a nota 6 entre os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental – da 5ª a 8ª série. Esse número corresponde a 0,3% do total. Dessas escolas, 28 estão no estado de São Paulo, mas apenas uma na capital: a Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo.

Já nos anos iniciais do ensino fundamental (da 1ª a 4ª séries), 3.235 escolas obtiveram nota maior ou igual a 6 – 6,7% do total. Nenhuma dessas instituições está localizada na capital paulista. O estado de São Paulo, porém, engloba 10 das 19 escolas que atingiram notas acima de 8. O colégio mais bem colocado no ranking é a Escola Municipal Aparecida Elias Draibe, em Cajuru, no interior de SP.

O ministro da Educação, Fernando Haddad, considera normal que a melhora no índice seja proporcionalmente maior nos anos iniciais do ensino fundamental. “Vínhamos de um período de recessão educacional, de queda de proficiência. Quando a educação começa a melhorar, é como uma onda; a arrancada mais forte se dá nos anos iniciais e se propaga, ao longo do tempo, nos finais e no ensino médio.”

“O Brasil está numa trajetória ascendente e consistente pelo quarto ano consecutivo. Ainda estamos distantes da meta de 2021, mas com a esperança renovada de que será alcançada”, continuou o ministro. Entre os fatores que influenciam na melhoria da qualidade da educação, segundo o ministro, estão as ações que compõem o PDE – da creche à pós-graduação – e a mobilização natural das redes e escolas a favor do cumprimento das metas do Ideb estabelecidas para cada uma.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/ideb-5-7-escolas-nota-maior-6> e acessado em 21/12/2010

Agora, vamos nos dirigir às questões de infraestrutura. Um fato que me chamou a atenção nos mapas narrativos, produzidos por Júlia, foi o chão do pátio escolar (no desenho do Tour pela escola) estar pintado de azul. Júlia explica:

Eu pintei toda essa parte de azul porque, assim... **Era um antigo** né? Então, esse estacionamento foi utilizado. **E era um galpão(zão) e continua com o mesmo telhado, até hoje. É galpão; é aquele telhado alto, sabe? De brasilit. É um lugar coberto: tipo de quadra coberta. É esse galpão que virou escola.** Aí, como era muito feio o prédio, porque já tem esse teto aberto, horroroso e... Foi feito o básico: as salas, uma pintura básica... **Aí nos demos vida pra escola. Nós resolvemos pintar todo o cimento de azul claro e o palco de azul mais escuro.** As mesinhas são verdes (aqui do refeitório e da sala de aula). Aí os bancos, nós colocamos essas flores, as palmeiras... E os bancos nós pintamos também, cada um de uma cor. É que aqui não dá. A planta tá “de cima” né? Mas, as paredes nós também pusemos faixa azul pra combinar com o chão... **Ficou bonito lá.** Todas as salas de aulas têm faixinha; todo o redor do pátio, do palco.



Figura 5: Tour pela escola (Júlia)

Para a professora, as cores ajudaram a amenizar a “falta de vida” neste **barracão de estacionamento que virou escola**. Mas, dentre todos os males desta proeza, a “ausência” de cor era o menor deles. Júlia aponta vários problemas de **infra-estrutura da escola**, que com certeza, trazem repercussões para o trabalho docente.

Ponto de Alinhavo

Há algo que deixa os alunos super agitados na sala de aula: o calor. A aula não rende, não acontece. Lembro-me bem do tempo que lecionava em uma escola municipal da periferia de Araras. A escola coberta com telhas do tipo “brasilit” se tornava uma perfeita sauna. Ao que parece, esta situação não era um caso isolado. Isto deve acontecer em muitas escolas por aí afora.

Eu percebi nos mapas de Júlia a presença constante de ventiladores. Perguntei por que ela sempre os desenhava:

Esse é o ventilador. Por que eu desenhei os ventiladores? Porque a escola é “brasilit”, né? **É muito quente a escola**. Então, assim, **o ventilador pra nós foi um ganho**. Me chama a atenção porque todos os ambientes tem. Precisa né? O refeitório, por exemplo, tem quatro. **Quatro ventiladores grandes porque não tem condição, sabe? O pátio, por exemplo, é muito quente. O pátio não tem forro e é só “brasilit”, né? É muito quente**. Nossa! Os pais reclamam demais quando tem atividade. Tanto que esse ano foi feito festa junina, à noite. Eles agradeceram. Porque ninguém agüentava! **Fica torrando, né? Era estacionamento lá. Aproveitaram o prédio. Era a garagem da prefeitura**. Foi bem improvisado.

Percebe-se o descaso das autoridades públicas com a educação. **Improvisar uma escola a partir de um estacionamento** é algo inaceitável. Como conseguir a concentração dos alunos? Como o professor pode desenvolver um bom trabalho, sem um mínimo de conforto térmico? E os problemas são muitos:

Os problemas que a escola tem é de **infra-estrutura: os ralos não são suficientes pra lavar o pátio, vive estourando torneira, descarga, vaso, sabe? É tudo por licitação né?** Então, vem daquele jeito né? **Todas as reformas que nós fizemos foi com dinheiro da escola**. E o ventilador, eu coloquei muito ventilador porque, **por ser essa telha de brasilit alta, a escola é muito quente**. Então todos os ambientes têm aquele ventilador de parede, que gira pra lá e pra cá. Aquele ventilador(zão), sabe? Então as salas de aula, cada uma tem dois. Um no fundo e um na frente. **Mesmo assim ainda fica quente, à tarde. Vira uma sauna**. E agora nós conseguimos colocar **toldo**... Pedi pra diretora né? Porque minha sala tá bem na parte... Minha sala tá pro lado do sol, tanto de manhã, quanto à tarde. Então eu pedi pra ela. **Ela colocou em todas as janelas o toldo** né? Então ficou bem bonito. Colocou cortina e esses dois ventiladores. Aí fez em todas as salas. A escola é municipal. O toldo deu uma melhorada, mas como estacionam os carros ali, o

reflexo, o “ar” que dá os carros, bate no teto da minha sala. Aí acho que projeta pro chão né? Tudo branco, o teto é de... É aquele teto... Não sei nem falar que material: parece plástico, não pôs isopor isolante. **Então, fica aquela quentura. Não tem jeito.**

No entanto, o **descaso com a educação não se limita ao espaço físico: faltam recursos humanos.** Ao fazer o desenho dos funcionários da escola, Karina explica que os professores, às vezes, têm que assumir a função de inspetor de alunos:

Vamos pra o desenho dos funcionários. **Inspetores não têm!** Como faz na hora do intervalo? **Nós que olhamos...** Da manhã fica a vice-diretora. À tarde foi feita uma escala porque o horário que nós saímos é quatro e dez. A hora que bate o sinal, acaba o recreio. Só que pra não ficar todos os dias, todos os professores, cada dia da semana fica dois **olhando o intervalo.** Daí os outros vão dez pra as quatro (vão embora) e esses dois “**premiados**” ficam até quatro e dez. Esse ano eu fui esperta. Fiquei na segunda-feira porque eu tenho que ficar esperando o HTPC mesmo... Então eu fico, **olho o recreio,** faço meu HTPC e vou embora. Então quem olha o intervalo somos nós e duas moças da secretaria. [...] Por que não tem inspetor? **Tinha uma inspetora e ela chegou a falecer no começo do ano. E não contratou outra. As faxineiras são contratadas.** Na secretaria fica quatro. Se é uma pessoa com um foguete na mão? Não! É a vassoura... É a faxina. Vou escrever aqui faxina, tá? Coitada! São duas. E as duas tão sempre varrendo. Elas não param...



Figura 6: Local em que os funcionários se encontram (Karina)

As escolas contam com um déficit de funcionários muito grande, pois faltam inspetores, faltam serventes para fazer a limpeza. Este é um dos motivos da “neura” escolar para manter a sala de aula limpa. Aí, o professor fica mais preocupado em ver se o aluno “catou” o papel do chão, se não riscou a carteira do que a aprendizagem matemática em si, por exemplo. Eu mesma já varri a sala muitas vezes (ou pedi para algum aluno varrer) no fim da aula. Pois se sujar a escola, não tem quem limpe. Então, tem que “manter”. Esta é a ordem! E aí o professor vira professor multiuso: faz de tudo na escola.

Além da infraestrutura física e dos recursos humanos, os professores falam sobre os problemas concernentes aos **materiais didático-pedagógicos**. Nota-se que muita coisa precisa ser feita para que o professor tenha condições de realizar práticas não tão “convencionais”. Neide explica:

Eu **gostaria** de ter feito com eles a aula de análise combinatória na **informática**, no **laboratório de informática**. **Como a gente não tem... Os vinte computadores novos não foram liberados** e não tem como utilizá-los porque agora, com a reforma do laboratório, eu acredito que, pro ano que vem, vai. Eu ainda até falei pro segundo ano: “*Se eu tiver com vocês, vocês vão ver só o que nós vamos fazer no laboratório de informática, o ano que vem. Não vai ficar a torto e a direito não. Vai usar mesmo!*”!

E, às vezes, o problema não é exatamente a falta de verba, e sim o excesso de **burocracia**. Depois de anos, praticamente, sem manutenção, computadores novos chegam às escolas. Mas, o laboratório fica, praticamente, um ano fechado até a liberação da reforma do espaço e da instalação das máquinas. Resultado: o laboratório de informática é tido como o local menos utilizado na escola. Neide o chama de “sala secreta”. Será que é porque espera a inauguração com as autoridades?

Por último, o **espaço da escola menos utilizado**. Ah, Audria... A **sala de informática**... Eu acho que é menos utilizada. **Não conseguimos usar esse ano**. Vamos por a **secreta** aqui. Aí você entra nesse corredor aqui à esquerda, na última sala: aqui tá a sala de informática. **Não tem ninguém porque não tem ninguém mesmo, né?** Tem só as mesinhas lá com os computadores. Tem computador, aqui tem uma lousa, mas tem computador também. E aqui é a porta da entrada. Então é aqui que ficam os computadores. É a sala de informática: a menos utilizada. Isso por conta da **infra-estrutura da Secretaria da Educação que não agiliza isso, né?** Que não é culpa do professor, nem da escola. Não coloco a culpa neles. A culpa é de **quem não vem instalar essas máquinas** aí pra gente né? **Que o certo era vir instalar os computadores. Estão aí os computadores. Nem vou pintar eles porque tá triste!**

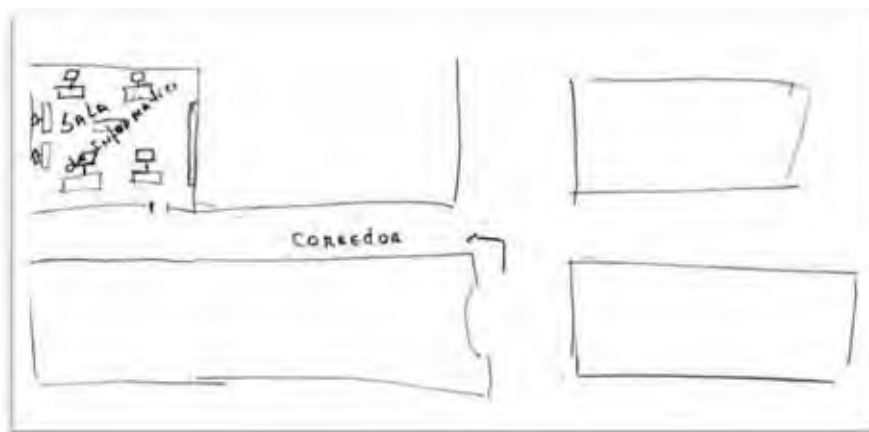


Figura 7: Local da escola menos utilizado – A “sala secreta” (Neide)

São muitos os professores que gostariam de usufruir dos recursos da informática, utilizá-los nas suas aulas, mas acabam desistindo. Tereza pertence a este grupo:

Na Física, eu **gostaria de trabalhar com a parte de computador**, principalmente, na parte da imaginação. **Ficaria mais fácil pra eles entenderem, visualizarem.** Não ficar só aquela coisa... Não é imaginação. Como eu posso dizer? Você falar da matéria, dar um exemplo, mas mostrar aquele exemplo pra ele. Você vê na Internet muita **simulação** de várias teorias. Então, ver, mostrar aquilo. Eu trabalhei sobre o motor com eles. Ninguém tem noção do que é um motor, internamente. Então, no caso, eu procurei levar pra eles peças mostrando o que eles podem encontrar dentro de um motor. No caso, biela, pistão, virabrequim... Tá todo mundo me olhando, mas o que é isso? Ninguém sabe. E mostrar como é a **simulação** de como é um motor funcionando mesmo. **E isso a gente encontra na Internet.**

No entanto, apesar das possibilidades do uso da informática na educação, Tereza explica que a sala de informática é o lugar menos utilizado da escola:

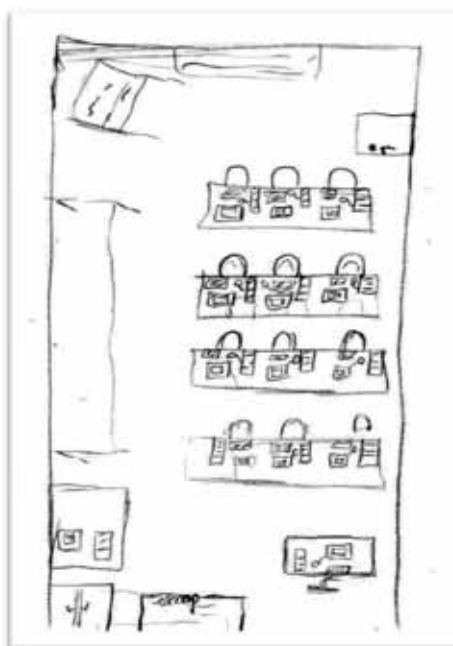


Figura 8: Local da escola menos utilizado (Tereza)

Quem usava muito a sala era o professor de História. Quando trocou os computadores parece que tem que organizar ainda, colocar Internet, essas coisas. Por isso que ela está fechada. Quando ela tá disponível os professores não vão dar aula ali pelo número de alunos referente ao número de computadores. **Trinta alunos com oito computadores funcionando.** Difícil dar certo. Meio tumultuado. **Você explicar para o aluno que ele vai ter que esperar o outro usar pra depois ele analisar, é meio difícil.** Eu acho que seja por isso. **Depois os computadores sempre estão estragados. Nunca tá funcionando.**

Para Sofia, a “salinha” de informática também é o lugar menos utilizado na escola:



Figura 9: “Salinha” de informática (Sofia)

Menos utilizado não sei se é a biblioteca ou a **salinha de informática**. Acho que a **salinha de informática é a menos utilizada**. Não sei. Pelo menos nunca vejo! **Eu só vi eu usando aquela salinha.** Eu acho que eu fui a única que eu vi, pelo menos. Não sei se os outros professores usam. Mas eu nunca vi. Como eu não fico muito lá também.... Então, não dá pra saber. Mas eu vou colocar o que eu acho que é, né?

Sofia atribui a não utilização deste espaço a vários fatores: falta de preparo dos professores, tamanho muito reduzido da sala (situação que se agrava ainda mais pelo fato da sala servir também de depósito), número insuficiente de máquinas:

Acho que não é muito utilizada, talvez, porque os professores têm meio que **preconceito da informática**. Lá tem professores mais velhos, assim. Não mais velhos, com maior experiência docente. E aí o pessoal tem um pouco de preconceito com informática, assim. Fala assim: **“Ah, eu não sei usar...”**. [...] **A sala é bem pequenininha.** Outra coisa que é ruim dessa sala. Que nem: **os livrinhos [as apostilas] foi tudo amontoado nessa sala. Por isso que eu acho que ela não é usada,** sabe? Os caderninhos que sobraram “ficou tudo” nessa sala. [...] **Não tem muitos computadores.** Não sei quantos. Tô desenhando até grande a sala, eu acho. Quando eu levei os [alunos], levei mais a turma de recuperação. Até usar o Geogebra. Até fiz aquela atividade de ângulos que a gente fez né? Que era mais ou menos da oitava série. Eu fiz com a oitava série. Foi muito legal. **Eu achei que foi bem produtivo.** Os alunos... Só que eles... Nossa! Eles desconhecem muito disso, de usar o computador pra isso e também a matéria que eles não lembravam, que era

uma coisa pra eles lembrarem né? Mas eles gostaram. Dava pra fazer individual, só que na época, **os computadores que tinham ali tava tudo velho e não pegava direito. E eu não consegui instalar no computador o programa.** Aí acabei fazendo em dupla; só que eu achei que, em dupla, não funcionou tanto. Porque teve gente que fez sozinho, teve gente que fez em dupla. Aí eu achei que funcionou mais pra quem tava sozinho. Porque acaba que um se acomoda e não faz. [...] Ah, tem mais computador aqui. [A sala] **Não é tão espaçosa. Ela é bem apertadinha, a sala.** Vou por mais aqui. Porque eu acho que eles não usam bastante porque **tem pouco computador. Não tem computador suficiente** também. Acho que se fosse, que nem na outra escola, a sala é mais espaçosa, é mais ampla, tem bastante computador. Aí acaba que, talvez os professores usem mais. Não sei, exatamente, quantos tem lá. É mais ou menos assim. Os computadores ficaram parecendo monstros. Esse aqui foi o melhor. Fui aperfeiçoando a técnica...

Veja que Sofia é uma professora recém-formada. Ela quer ter uma prática pedagógica diferenciada, que faça sentido para seus alunos, pois não quer se acomodar. No entanto, as condições de trabalho docente contribuem para a “acomodação”. É possível que, em poucos anos, Sofia desenvolva uma prática de ensino bem parecida com a dos demais “colegas mais experientes”, como ela mesma diz. A experiência que Sofia contou a respeito da atividade sobre ângulos, realizada com o auxílio do software Geogebra, e que desenvolveu com alunos que frequentavam o projeto de recuperação paralela, é um exemplo interessante. A sala é muito pequena, os computadores são poucos e não há manutenção. Vale a pena ir ao laboratório de informática com estas condições?

Ponto de Alinhavo

Assim como Sofia, eu já passei por algumas experiências como estas e parei de usar o laboratório. Eu dividia a turma, de quase quarenta alunos, em duas, pois, não cabiam todos na “salinha”. Deixava uma turma sozinha na sala fazendo outra atividade e ia com a outra turma ao laboratório. Depois, em outra aula, fazia a inversão. Na verdade, eu não podia deixar os alunos sozinhos, pois se acontecesse alguma coisa com algum dos alunos da turma que estava sem a supervisão do professor, isso poderia me trazer sérias complicações. Isso porque, muitas vezes, a escola não tinha um inspetor de alunos naquele momento. Além disso, as péssimas condições das máquinas tornavam a ida ao laboratório uma experiência desastrosa. Mas eu era “teimosa”... Achava que poderia dar certo, mas não dava. Chegava ao laboratório e apenas cinco, das dez máquinas, estavam funcionando razoavelmente. Resultado: eu passava muita raiva. Os alunos ficavam amontoados: três ou quatro em cada máquina. Os alunos perdiam a concentração, não conseguiam pensar de forma adequada nas investigações propostas. Resultado: eu deixei de levar os alunos ao laboratório.

Na escola de Rui, a sala de informática também é apontada como um dos lugares menos utilizados, assim como a horta:

O espaço da escola menos utilizado? É a **sala de informática**. É o **enfeite da escola**. Eu desenhei a sala de informática e a horta. Que nós constituímos projeto de horta pra fazer com os alunos, trabalhar várias matérias numa só né? Tinha que contar gotas, fazer um gráfico, ter conhecimento da planta, consumo de água. Daí vinha Biologia e Química. Sabe? Daí não foi trabalhado. **Eles abandonaram**. Esse ano deixou lá “a Deus dará”.

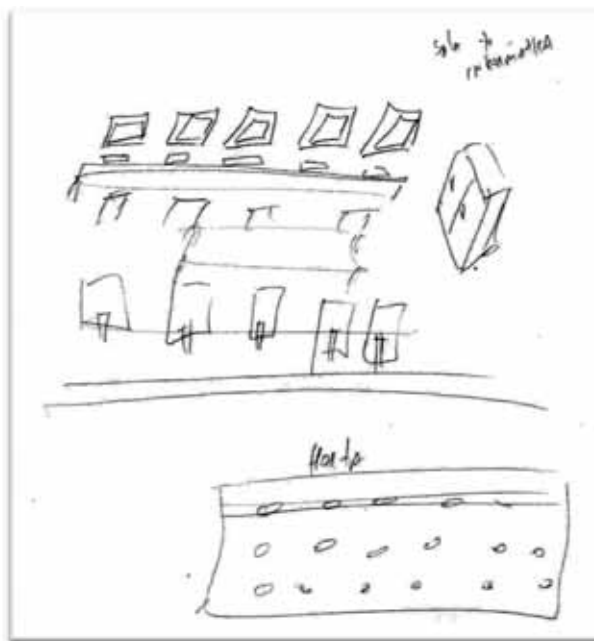


Figura 10: Locais menos utilizados na escola (Rui)

Percebe-se na fala de Rui que a sala de informática é um local que ele gostaria de habitar. No entanto, ele não sabe explicar, ao certo, porque os professores não levam seus alunos até lá, visto que a sala tem uma boa infraestrutura. Ele mesmo disse que nunca os levou. Justifica que os alunos não sabem mexer nas máquinas. Será mesmo? Ou talvez seja insegurança do professor ou falta de conhecimento sobre o que e como fazer? Discussões como estas devem contemplar a formação inicial e continuada dos professores. Mas, sabemos que, nem sempre, isso acontece:

Os alunos só vão lá pra **fazer pesquisa na internet, ver e-mail** e só isso... Se a sala fica aberta? Não, tem que marcar horário só pra ir lá. E os alunos ficam sozinhos ou fica o inspetor com eles lá. Isso no período oposto. **Já os professores geralmente não levam os alunos. Não sei por quê. Eu também nunca levei.** E a sala é boa. **São novos os computadores, vieram recentes...** Só que assim: os professores pedem pra fazer pesquisa... Eu já pedi pros alunos fazerem pesquisa: linha do tempo, história do número, da Matemática e tal... **Mas eu nunca trabalhei com eles com um programa de Matemática na sétima série, por exemplo. Eu acho que eles não estão preparados...** Não é todo mundo que tem computador. Pra mexer no computador de qualquer programa tem que saber clicar, abrir os programas, entender

o que tá fazendo né? Ter uma informática básica pra ele pode já mexer naquilo né? **Tem uns alunos que não tem nem noção. Uns tem!** Já vem com celular, com um monte de coisa, mas a maioria não tem... **Eu nunca levei, nunca trabalhei nenhum projeto que fosse utilizar construção.** Eu entrei nessa escola esse ano; não sei do outro ano. Mas que eu vi lá só um professor que foi com os alunos durante o período de aula, pra fazer uma pesquisa também. Só isso que eu vi esse ano. Os demais, só pesquisa. Que o aluno vai mesmo! **O professor não utiliza na sala: dar uma aula, usando o computador ou alguma coisa.**

A burocracia e a falta de organização na escola causam empecilhos ao trabalho do professor. Isso faz com que ele desista de se lançar por caminhos outros. Sabe-se que fazer práticas diferenciadas em sala dá bem mais trabalho do que uma aula tradicional, por exemplo. Caso haja muitos obstáculos, a situação piora ainda mais, o que causa muitas frustrações ao professor. Neide afirma:

O que, às vezes, a gente programa e **não dá certo?** Eu tenho os trabalhos pra expor. Aí tem a outra professora com o projeto de Biologia. Então, **ela agenda todo o anfiteatro, que é onde fica o data show, computador, vídeo cassete, DVD...** Então, eu acho que **barra** porque os meus alunos vão apresentar também... **Não tem como! Ela tem prioridade porque o projeto dela já tá todo agendado até o último dia. Ela usa a sala de vídeo porque ela perdeu a sala dela pra informática, pro laboratório.** E a outra, que tá disponível, como ficou muito pó, barulho de pedreiro (até mudou uma sala de aluno para o laboratório de Química). Então, não tem como ela usar o laboratório de Química lá, que ela poderia fazer o projeto lá. **E esse projeto, toda aula é na sala onde tem os recursos áudio visuais. E ninguém pode usar porque ela tá usando.** Nem você, se você tentar usar lá. **Às vezes, quando eu vejo que tem brecha lá, eu vou lá e ponho.** Porque foi o que deu pra aproveitar. Então, como eu tenho feito? Pra não prejudicá-los, eles trazem gravado em CD... [...] Tem outro data show móvel na escola, **mas outro dia só tinha um funcionando porque não achava o cabo do outro.** Você entende? Na outra escola que eu tô dando aula, os materiais estão em sala de aula, já estão na biblioteca onde guardam os controles, o data show, tudo. Aí [nessa escola] **com a reforma, eles não conseguiram se organizar.** Entendeu? É um pouco mais lento aí também. Por **burocracia**, não por falta de vontade. Então, eu vejo assim... Deu resultado porque eles mandam por email. Eles trazem o pen drive pra mim levar pra casa pra ver a pesquisa. Mas **eu gostaria de fazer isso com eles, na escola.** Para cada grupo apresentar o seu trabalho para os colegas. A maioria deu pra fazer isso. **Mas teve grupo que não deu, por causa do tempo e não ter a sala disponível. Isso foi negativo também.**

Karina segue nessa mesma direção e reclama da falta de organização da escola no que diz respeito ao uso destes materiais, tais como Datashow, televisão e vídeo. Isso tem causado muitas frustrações ao professor:

Eu vou falar com base em uma das escolas que trabalho porque na outra é diferente. Eu acho que **podia ser mais explorado o data show, essas coisas...** Porque tem muita coisa boa pra você levar pra eles. Ou o **DVD...** Porque é **um só.** E é assim: **um professor, específico...** Porque tem a pastinha pra você se planejar. Ela tá lá: **de janeiro a dezembro, o nome dele,** entendeu? **Então você não tem como usar!** E é assim: **se você colocou seu nome, ele chega antes, arruma a sala e já fala que ele ia usar.** É difícil! Se tem como falar com a coordenadora sobre o monopólio? Eu falei esses dias pra ela, mas acharam que era brincadeira! É mesma coisa que nada! Lá tem as “**panelinhas**”, sabe? **Na outra escola não. Tem três televisões, tem o carrinho, que é de fácil locomoção... Tem uma TV de plasma, na sala de vídeo, de 42 polegadas, com home theater.** Foi conseguido tudo com a APM, festa

junina... É um cinema! Já na outra escola nós tínhamos a sala de vídeo, que também era só pra uma pessoa usar. Agora, devido ter aumentado o número de salas, teve que fechar. Então fica no carrinho. E outra, você ta lá em cima, você tem que descer. **Gera confusão, por ter que trocar a sala... Então tudo é difícil,** entendeu? E a sala de **informática** eu também sinto muito não poder usar porque, no período da tarde, que funciona as oficinas, **fica trancada!** Porque **só a professora de informática pode acompanhar.** E a oficina de informática é de manhã. À tarde, a professora tem outra escola (não culpo ela) porque ela também tem que dobrar período, se ela quiser... Você sabe como é que é? **Então não pode abrir a sala se a professora de informática não ta lá. Então você não pode usar a sala sem ela. Você pode até passar o que você quer trabalhar pra professora de informática e ela passa, da maneira dela, na aula dela... E você tem que ver o relatório dela. Porque você não vai saber o que aconteceu na aula, realmente. Então ela usa a aula de informática pra dar sua aula de Geografia, por exemplo, entendeu? Só que aí, da maneira dela. Isso é norma da ETI¹⁴, praticamente.**

Podemos perceber como a disponibilidade de materiais auxilia o trabalho pedagógico, em uma situação contrária a anterior: um computador com impressora para poder elaborar e imprimir atividades para os alunos, uma televisão para exibição de vídeos que podem promover discussões nas reuniões pedagógicas. Pequenos elementos, mas que podem trazer grandes benefícios para o trabalho docente. É o que Sofia revela ao desenhar a sala dos professores:

Na sala dos professores tem uma **televisão**. Que no HTPC, quando precisa alguma coisa, pra mostrar para os professores, eles passam as coisas aqui. E aqui tem um **computador**, né? Deixa eu desenhar o computador. Ah, legal. Eu acho legal, que na outra escola também tem: de ter isso pro professor. **Que nem todo professor tem computador em casa**, tal.... E dá liberdade de você poder imprimir o que você quiser lá. **Se você quiser imprimir alguma coisa pros alunos, você pode imprimir.** Eu acho isso bem legal também.



Figura 11: Sala dos professores (Sofia)

¹⁴ Escola de Tempo Integral.

Outra questão que não podemos descartar se refere à redução do trabalho docente a um mero executor de tarefas: é o professor robô. O professor robô não é humano, mas é produto da inteligência artificial. Ele não pensa por si só, não organiza sua prática, não tem desejos, apenas é programado para fazer algumas tarefas. **O conhecimento, a reflexão e o trabalho educativo como um todo é esvaziado.**

Isso fica muito evidente quando Neide e Tereza, em um dos encontros, iniciam uma conversa informal sobre os projetos de recuperação paralela da secretaria estadual da educação. Elas explicam que os projetos elaborados por elas não foram aceitos pela equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Ensino. Neide explica que refez o projeto, conforme lhe foi solicitado, mas que de nada adiantou, pois as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de recuperação não estavam de acordo com o que haviam planejado e descrito no projeto desenvolvido anteriormente. A professora argumenta que as atividades vieram “prontas” da Secretaria da Educação, inclusive eram iguais para o Estado todo. Assim, não se levava em consideração tudo aquilo que estava no projeto já elaborado:

Eu peguei o Saresp que lá tem as habilidades e competências do Saresp. Coloquei tudo de acordo, mas não resolveu nada, gente! **Porque o caderninho veio pronto da recuperação:** dominar a operações. Eu entrei no site. Dominar as operações. Depois tinha assim: razão e proporção. **E não tinha nada a ver com que a gente tava dando.**

Na época, Neide era professora de Matemática do Ensino Médio. Nesse sentido, ela escreveu um projeto de recuperação com o intuito de desenvolver “habilidades e competências” referentes aos temas desse nível de ensino os quais foram trabalhados por ela. No entanto, o Estado simplesmente ignorou tudo o que havia sido elaborado e descartou o projeto, enviando um “material pronto”, uma espécie de apostila para os alunos da recuperação paralela. Esse material não tinha relações com que fora planejado pelas educadoras. E aí, a pergunta que fica é: se o material estava pronto por que mandaram os professores fazer (e refazer) um projeto? Tereza complementou:

O que eu achei “legal” também foi isso. **A gente faz o projeto, baseado naquilo que a gente tá trabalhando.** Só que, quem tá trabalhando com aluno [na recuperação paralela], tá trabalhando diferente daquilo que a gente tá trabalhando. Então a idéia dele é outra. Mas o projeto é baseado naquilo em que eu estou trabalhando. [...] **Então vem um material do reforço pra trabalhar com eles, só que não tem nada a ver com a gente.**

Neide e Tereza deixam claro que os conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados pelo professor recuperador (a mando do Estado) não são os mesmos solicitados por elas, professoras do ensino regular. Então, por exemplo, suponhamos que o professor do ensino regular solicitasse no projeto de recuperação para se trabalhar o conceito de coeficiente angular da reta. O professor recuperador não vai trabalhar esse assunto, mas sim aquele que está na apostila do reforço: operação com frações (por exemplo). Tereza fica indignada com algumas ações:

Eu percebi que a habilidade que [se] tá trabalhando no reforço não é a habilidade que [se] tá trabalhando aqui. Só que, o que eu tô trabalhando aqui [na recuperação] vai superar o que eu tô trabalhando aqui. **A nota do professor de recuperação pesa mais do que a minha. No caso seria, encobre a minha. Se ele tirar dez aqui [no reforço] e zero aqui [com o professor do ensino regular], o dez cobre.**

Assim, tomemos o exemplo da Geometria Analítica e das Frações. A nota que o aluno obtiver sobre “Operações com Frações” no reforço vai substituir a nota bimestral sobre “Geometria Analítica”. Esta é uma “estratégia de mestre” para diminuir os índices de reprovação. Só que essa prática escolar não é divulgada por aí. Como afirma Julia (2001), a cultura escolar são acontecimentos silenciosos que ocorrem dentro dessa instituição.

Natasha entra na conversa e resume as intenções do Estado:

Eles tão vendo que vem aluno do primeiro colegial que não sabe somar, que não sabe dividir, que não sabe nada. Então tá recuperando o mínimo. Não tá recuperando o conteúdo do bimestre. **Tá recuperando aquele aluno que não acompanha nada.**

E Tereza complementa: “*Resumindo: eles querem simplesmente o seguinte: conseguir somar e subtrair tá muito bom. Vai embora!*” Natasha “brinca”: “*Aprendeu a cuspir...*”. Tereza completa a frase: “*Acabou!*”

Ainda sobre os projetos de reforço, Neide explica que eles acabam sendo uma estratégia para diminuir os índices de reprovação da escola. Para ela, não apresentam resultados muito favoráveis:

Sobre o **reforço** eu sou sincera pra você. Ele funcionaria se você... São duas aulas por semana. Já são poucas, mas teria que ser uma aula que resgata aprendizagem e uma aula de sequência do conteúdo dos caderninhos, que é dado em sala de aula. Porque se ele ficar só naquela aula que vai resgatar o que ele não sabe... Começa sempre do mais leve. Às vezes, vai dificultando um pouco. O que vai acontecer? A nota dele lá tem que valorizar porque ele fez, mas ele não... No meu ver, ele é aluno que não atingiu... Mas como você tem que usar uma nota que não é sua, eu acho que é meio **comprometedor a nota do reforço cobrir uma nota do bimestre**. Você

trabalhou dois meses, ali, árduo, com eles e, **se você voltar a cobrar o conteúdo, eles ainda não vão saber porque estão resgatando coisa muita atrás.**

Fica evidente que Neide não concorda com este critério de substituição da nota do bimestre pela nota do reforço, pois não se referem aos mesmos objetivos de aprendizagem:

Por exemplo, eu tô trabalhando **logaritmo**. Aí vão lá e analisa que **esse aluno não sabe fazer conta, não sabe multiplicar, não sabe usar potência**. Então eles vão buscar **desde a parte dos números racionais**. Eles vão ter que trabalhar a operações tudo... **E é isso que é trabalhado no reforço e não avança dentro do que você tá dando na sala de aula. Não vai trabalhar o logaritmo.** [...] E, às vezes, a nota é bem, assim, exorbitante: oito, nove... Você tem que usar essa nota? Eu, por mim, somaria e dividiria por dois, né? Pelos menos, né? Então, às vezes, você é **obrigada a dar um oito. Chega no final, esse aluno é realmente promovido, mas no ver do professor, falta...** Agora, você vai reprová-lo, só? **Você vai deixá-lo, sozinha? O que vai acontecer? “Ah, mais ele tem nota. Você é carrasca?” Não, não é. E, às vezes, a gente fala. É uma realidade. Isso daí peca um pouco.**

Ponto de Alinhavo

Neide se refere ao fato de que o aluno vai reprovado somente em uma matéria, isto é, ele é aprovado em todas as disciplinas, menos em Matemática, por exemplo. Nenhum professor quer enfrentar isso. No conselho de classe há uma pressão enorme diante desta situação para que o aluno seja aprovado: *“O aluno ficou só com você! Por que o aluno ficou somente com você? O que você fez para esse aluno recuperar?”*

A pressão é tanta para a aprovação que a **avaliação efetuada pelo professor é “esvaziada”**. O trabalho docente como um todo parece não ter sentido.

Estas questões têm deixado Neide muito descontente com sua profissão:

Não gosto não da substituição da nota. Os alunos até gostam porque: *“Ah eu não tiro nota aqui, mas eu vou no reforço, eu tiro”*. Esse é o pensamento deles. Agora, eu não sei. **Acho que o estado deveria rever, né?** [...] **Porque fica vago o que eles querem do reforço.** Eles querem melhorar, ir buscando lá e abandonando o que ta aprendendo na frente, sabe? **Porque eu dei aula de reforço um tempo no estado, mas não era assim.** Eu preparava meu plano... Eu dava lúdico? Dava lúdico. Eu dava coisas que despertavam o interesse deles? Dava. Levava eles na informática, com os softwares? Levava. Eles adoravam. Até aumentava a frequência no reforço porque eles iam na sala de informática. **Só que eu cobrava deles o que o professor dava.** [...] **Esse reforço tem que rever.**

O esvaziamento do processo avaliativo é claro. Mais uma vez, Rui afirma que, para o Estado, o importante são os resultados:

Na escola onde eu trabalho a direção não quer aluno com nota baixa. Então tem que ter “**maquiagem**” lá. Assim ó: a diretora fala que Matemática tem mais aula, [então] dá tempo pra **dar trabalho...** “Se vira”! Ela falou assim pra mim ó: “**Pode até passar conteúdo, mas você não pode cobrar nada dos alunos! Entendeu?**” Então, ela fala assim! Um monte de professor fala: “**Dá nota; dá cinco**”! **Olhou pra cara, piscou o olho: dá dois. É esse o sistema.** Assim... Entendeu?

Os professores enxergam o **esvaziamento do seu trabalho como docente**. Essas ações os tem frustrado muito. Eles estão na escola não para refletir criticamente que Matemática é importante o aluno aprender, quais as dificuldades dos alunos, o que é preciso ser feito para ser melhorado, etc. Estão ali única e exclusivamente para executar tarefas. “Faça um projeto de acordo com as habilidades e competências cobradas no Saesp” (discurso verdadeiro). Troque a “nota 4” do aluno A pela “nota 7” (não importando o fato de que uma avaliação não tem relação com a outra).

Esse esvaziamento do trabalho do professor continua no conselho de classe e na reunião de pais. Carlos aponta uma prática na escola em que “alguns falam por outros”:

O que acontece com essa criança? “Ah, é falta de aprendizagem. Ah, é deficiência”. Quem tava na sua aula pra saber se era isso? Pode ser que ele não entenda o conteúdo. Então é falta de aprendizagem? Não, muitas vezes, sei lá. “Ah, porque é bagunça”. Como que é bagunça? Você não sabe... Você não tava lá! Eu fiquei louco da vida! Eu já discuti com isso. Não pode!!! Daí chamam... Daí tudo bem. Daí fala assim: Ah, pega uma mãe de aluno no dia da entrega do boletim. Nossa, o professor de Matemática deu quatro. Quem é o professor? É fulano. Quando ele tá aqui? Ah, você vem aqui conversar com ele, no dia da sua aula. No dia da aula, ela vai lá e vem conversar com a matemática. **Você nem sabendo da história tá.** A mãe do aluno vai vir conversar com você. Você nem tava na reunião. Ah, porque é falta de aprendizagem. Como que é falta? **Põe você numa saia justa e você nem sabe como vai se livrar...**

Ponto de Alinhavo

Na escola, após o encerramento do bimestre e a reunião do Conselho de Classe, o diretor da escola convoca os pais para uma reunião. Nessa reunião os pais recebem uma ficha do aluno: a famosa “Ficha de Deliberação 11” (uma deliberação do Conselho Estadual de Educação que determina a obrigatoriedade desta ficha para o acompanhamento do desempenho escolar – CEE 11/1996). Na frente dessa folha, estão as notas e as faltas de cada bimestre, as quais são preenchidas pela secretaria da escola. No verso estão descritos

possíveis motivos que expliquem as notas abaixo da média (por exemplo: não compreende os fatos fundamentais da matéria; faz troca de “b” por “p”; apresenta dificuldades de concentração, etc.) bem como sugestões de encaminhamento para os alunos, para os pais e para a escola. No entanto, a classificação proposta ali (pois o professor deve assinalar com um X a “resposta correta”) nem sempre é capaz de explicar o que aconteceu com o aluno, isto é, qual o motivo pelo qual ele não aprendeu. Como também nem sempre é possível fazer um encaminhamento adequado para amenizar os problemas. Quem deve preencher esse lado da ficha é o professor.

Quando pensamos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em que o professor é polivalente, não há maiores problemas, pois é ele quem ministra todas as disciplinas e sabe das dificuldades do aluno, em cada componente curricular. Já nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio há vários professores. E quem vai preencher a ficha de cada aluno da escola? Todos os oito, dez, doze professores (dependendo da série)? Você imaginou cada ficha ter que passar por todos esses professores? É claro que a escola não faz isso. Então, o que se faz? Apenas um professor preenche essa ficha, geralmente durante alguma HTPC. Normalmente é o professor responsável pela sala (cada sala tem um professor responsável por ela, indicado no início do ano). Então, por exemplo, vamos supor que eu seja responsável pela 3ª série B do Ensino Médio. Eu vejo que o aluno André Dias, número 1, ficou com nota abaixo da média em História. Eu, professora de Matemática, tenho que explicar por escrito (inclusive eu assino a ficha) quais as dificuldades que o André apresentou em História neste último bimestre que se passou. É esta a “saia justa” a que se refere Carlos. Eu, por exemplo, já “provoquei” várias “brigas” na escola em que trabalhava, dizendo que essa prática não fazia o menor sentido. A coordenadora até concordava comigo, mas me dizia que eu tinha que fazer isso mesmo assim (é a história do professor robô). Como eu não tinha escolha, eu sempre assinalava: “não compreende os fatos fundamentais da matéria”. Isso porque, em minha opinião, esta era a explicação “mais genérica” possível dentre todas as apresentadas.

O professor Carlos se referiu a esta questão, pois na hora da reunião de pais, a mãe (pois, geralmente, são as mães que vão às reuniões) toma ciência que seu filho está com “nota vermelha” em Matemática e a explicação para o fato é “não faz as tarefas em casa”. Encaminhamento aos pais: “orientar o filho para a importância do estudo em casa”. A mãe, com toda a razão, parte para cima do professor (que não tem o menor conhecimento sobre os fatos, pois não foi ele quem preencheu a ficha) e diz: *“Eu ajudo meu filho nas lições de casa todos os dias! Como você me diz que meu filho não faz lição de casa?”* Quer dizer, como e

com que “cara” o professor de Matemática vai explicar pra mãe que não foi ele quem disse isso, isto é, que aquilo não procede. Afinal, como alguém pode apresentar um documento oficial tão impreciso (e falso) como este, apenas para cumprir o protocolo? A que situações o professor¹⁵ se submete... A que ponto chegamos...

Outro problema diretamente ligado a essas questões se refere à **falta de apoio da direção da escola**. É interessante observar a diferença que faz uma equipe gestora presente e comprometida com a escola. No mapa narrativo, a seguir, elaborado por Natasha, atentamos para o movimento, a presença da direção e da coordenação em toda a escola:



Figura 12: Local em que se encontra a equipe gestora (Natasha)

Agora o ambiente onde fica a **equipe gestora**. [...] Eles são muito... **Presentes na nossa vida, o tempo todo. São muito receptivos, tanto pra nós professores, como pros alunos. Fazem a acolhida dos alunos, de uma maneira muito sábia e acolhem a gente também muito sabiamente. O nosso diretor fala pra gente ser sempre manso, sempre calmo, sereno...** E lógico que os professores mais afoitos... Vão contra. Mas é que tem gente que é um pouquinho mais elétrico mesmo, mas não deixa de ser negativo não. É tudo assim, uma dosagem boa, sabe? **Muito bom.**

Por outro lado, há situações muito adversas. Tereza conta uma história que ilustra bem a questão do não envolvimento da gestão escolar perante a falta de respeito na sala de aula:

Lembro até de uma professora [em uma reunião de HTPC] que fez um comentário com a supervisora que foi na escola (muito rígida e tudo) e falou muito com relação ao direito do aluno ficar dentro da sala de aula e que nós, como professores, não

¹⁵ É importante deixar claro que meu objetivo aqui não é “santificar” o professor. Ele não deve ser visto como um “coitadinho” que precisa de ajuda. No entanto, não é possível compreender a prática pedagógica do professor de Matemática ignorando essas questões da precariedade do trabalho docente.

temos o direito de colocá-lo pra fora, de maneira alguma. Então, **nós, como professores, temos que resolver o problema ali, dentro da sala de aula. Independente do que aconteça ali.** Em última instância colocá-lo pra fora. Ao contrário disso, é ali que temos que resolver. E aí até foi questionado. Mas aí até a professora colocou uma situação: “Então como é que eu vou trabalhar? Se um aluno me xinga dentro da sala de aula, ficou a aula inteira conversando, atrapalhando tudo... Eu passei o conteúdo, discuti e aí eu fui apagar a lousa. O aluno fala que não pode apagar porque ele não copiou ainda e solta uma palavrão lá pra professora. O que eu faço? Vou discutir com ele dentro da sala de aula? Eu vou parar a minha aula? Vou discutir com ele valores? Vou discutir com ele que aquilo não deveria ser feito? Como que eu faço? Porque eu não posso pô-lo pra fora...”. A primeira coisa que ela [a supervisora] falou pra professora foi o seguinte: **“Primeira coisa, se o aluno te chamou de qualquer coisa que seja, você é culpada porque você deu motivos pra que o aluno falasse isso pra você”.**

Ponto de Alinhavo

Esse fato eu presenciei, pois Tereza e eu trabalhávamos, à época, na mesma escola. Eu estava nessa reunião. A professora à qual Tereza se refere foi realmente insultada pelo aluno e depois pela supervisora. Lembro-me claramente das suas palavras... O aluno lhe disse assim: *“Não apaga a lousa, sua biscate”!*

Tereza continua a história:

Ela [a supervisora] falou: **“Se ele falou isso pra você é porque você deu motivos. É porque você não teve postura como professora dentro de sala...”.** Ouvimos isso! Nós ouvimos isso! Foi numa reunião: **“Você não teve postura como professora pra trabalhar isso com ele”.**

Isso ocorreu numa reunião de HTPC, na frente de todo o corpo docente e dos gestores. Tereza nos conta o que a supervisora orientou:

Você não vai discutir com ele, em sala de aula. **Você vai, simplesmente, parar, continuar ali [a aula] e num outro momento falar com ele.** E até ela [a professora] questionou o seguinte: Eu vou ser chamada de biscate dentro da sala de aula? Ele tá acostumado a chamar a mãe, o pai, a vizinha, qualquer um que seja, de biscate e eu vou levar isso numa boa, na frente de quarenta alunos? Vou continuar minha aula, como se não acontecesse nada?

E ela dá o desfecho da história:

Até questionaram ela [a supervisora]. Chegaram a questionar ela com relação a isso. Você nunca entrou dentro de uma sala de aula? Aí começou... O pessoal, lógico, depois disso se **revoltou** né? **Você nunca entrou dentro de sala de aula?** Então, se

you were called to the carpet, you gave a reason? Aí chegou num ponto que ela [a supervisora] virou e falou assim: **“Eu não vim aqui pra ser desrespeitada. Eu preciso ir embora”. E foi embora!**

Conclusão: a supervisora não pode ser desrespeitada, mas o professor pode. E por falar em desrespeito, quero discutir algo que sempre ouço professores comentarem nas escolas. Trata-se da **marginalização ou da desqualificação do professor que não é concursado**, mas está trabalhando em caráter temporário. A esse respeito, Rui tece um comentário em relação ao tratamento dado aos professores efetivos e àqueles não-efetivos:

Tem uma separação total: uma coisa, assim, absurda. Tem um colega meu que deu aula... Faz vinte anos que dá aula, só que não é efetivo. Dava Matemática também. Eu tava conversando com ele e tal. **Ele falou que dava aula numa escola que, no “Dia dos professores”, na escola, a diretora reuniu todos os efetivos, foi pro pátio e comemorou. Tudo que não era [efetivo], ficou dando aula na sala de aula.**

Ou seja, nesta escola o “Dia do professor” era válido somente para os efetivos. Subentende-se que os não-concursados, como não foram convidados a participar da confraternização, não são professores. Seriam sub-professores? Pajens? E Rui fala de outra situação sobre a desvalorização do professor ACT:

Eu tenho um colega meu de Geografia que ficou dando aula como ACT¹⁶. Ele fez concurso, passou, né? Ele falou pra mim: **Nossa, quando eu era ACT não servia pra nada, falavam mal de mim, que não sei que tem. Passei no concurso, [agora] eu sou bom!**

Mas a pior das “categorias”, em último lugar, é aquela que se refere ao professor eventual. Sobre esta terrível experiência de atuar como professor eventual surge uma conversa:

Karina: **“A falta de respeito era grande!”**

Natasha: “Alguns [os alunos] se rebelam. É a pura rebeldia: ‘Por que nós não ficamos no pátio? A professora faltou... Por que nós não ficamos na quadra? **Por que você tá aqui? Quem te chamou?**’ É bem assim. Uma rebeldia. Como quem diz: ‘Antigamente subia aula, antigamente ficava no pátio, por que agora vem outra professora encher!’ Mais ou menos isso...”

Carlos: **“Você não tem o poder de nada porque você nem os conhece, muitas vezes. Você vai cobrar o que deles, se eles sabem que não vai ter o que você ajudar eles. ‘Então, por que eu vou fazer?’ Então você fica...**

Karina: **“‘É a professora que deixou? Porque se não foi, eu não vou fazer’. É assim!”**

¹⁶ Admitido em Caráter Temporário.

Natasha: **“Eu dou poder pro meus eventuais. Eu falo: Faça vista porque vai valer nota!”**

Carlos: **“Com 24 h de antecedência alguém liga pra você e fala: Vem. E aí?”**

Karina: “Quando eles não ligam às sete horas da manhã: Dá pra você vir?.”

Carlos: **“Ele não fala nem a matéria que é”.**

Ponto de Alinhavo

O professor eventual é chamado à escola para que os alunos não fiquem sem aula. Assim, não é necessário repor esta aula em outra data a fim de se cumprir os 200 dias letivos previstos no calendário escolar. Quando o professor da turma avisa com antecedência a secretaria da escola, é provável que se consiga um eventual da área para substituí-lo. Mas, se for “em cima da hora”, lá vai um professor “genérico” (em geral, de outra área e em início de carreira) dar aula de Matemática, pois a secretária da escola, após ter ligado para cinco professores de Matemática, não conseguiu encontrar nenhum eventual disponível, já que todos eles estavam dando aula em alguma outra escola. E como os alunos sabem desta farsa, esta história pode ser resumida em “faça de conta que você me ensina que eu faço de conta que eu aprendo”. E é por isso eles não querem saber de fazer as atividades propostas pelo professor eventual.

Neide nos contou como fazia para estimular seus alunos a fazer as atividades:

Não, na minha época... Também não sei. **Eu sempre tinha umas cartas na manga. Levava uns desafios, alguma coisa pra eles pensarem.** Então eu já chegava: “Bom dia, bom dia, boa tarde”! Colocava na lousa e falava: “Vamos pensando....”.

Carlos disse que isso “dava certo” quando era chamado para substituir um professor de Matemática, mas não nas outras áreas. Veja o que os professores disseram a esse respeito:

Neide: “Eu já fui pra tudo!”

Carlos: “Eu também!”

Neide: “Um dia eu fui pra Inglês. Apesar que a gente faz curso, tudo, mas não é praia da gente. Eu fui pra Inglês. Aí eu deixava sempre pronto, assim, uma cruzadinha, alguma coisa. Então, distribuía uma matéria que desse pra aula toda. Se bobeasse, eu desenhava a cruzada inteirinha na lousa, com todas as pistas e, antes de eu sair, eu deixava corrigido”.

Audria: **“Mas você conseguia “seduzir” os alunos?”**

Neide: “Quando eu levava, mas eu sempre tinha uma atividade diferente....”

Audria: **“Mas mesmo assim, com essas atividades diferentes, você consegue “seduzir”?”**

Neide: “Um dia cheguei numa sexta série, pé de guerra. Aí eu parei, cumprimentei eles direitinho e falei assim: ‘Sua professora não vem hoje. Vou ficar com vocês essa aula. Eu gosto de ser respeitada porque eu respeito vocês. Nós vamos trabalhar isso’. Ela [a professora] deixou ou ela não deixou, quando ela não deixava eu dava

alguma coisa. ‘Nós vamos fazer uma atividade diferente’. Então sempre tinha alguma coisa. **Sempre tinha alguma coisa diferente**”.

Carlos: “Mas você tá falando de sexta série. Vai no terceiro ano colegial...”

Audria: “É.... Leva uma cruzadinha pra eles pra ver se eles vão se interessar....”

Neide: “Agora você tem que levar alguma coisa de Enem, alguma coisa diferente”.

Carlos: “Você pega, por exemplo.... Há quantos anos atrás você tá falando?”

Neide: “**Ah, bom. Faz tempinho.**”

Karina: “**Porque, hoje, você não conquista eles, por nada!**”

E o debate continuou:

Neide: “Porque eles gostam! Quando o professor deixa a matéria é, que nem você diz: ‘É o que o professor deixou?’ É. Caso contrário, a gente tem que deduzir que quando a professora é eventual o certo é deixar matéria ou o caderninho [apostila] pra você continuar”.

Carlos: “**Agora, com o caderno, ficou mais fácil né?**”

Neide: “Com o caderno ficou mais fácil, mas antigamente, a gente chegava lá na classe. **Olha, o professor avisou faz meia hora. Faz meia hora que ele avisou. Você tinha que ir. Eu já tinha pasta lá: História, Geografia...**”

Audria: “Quando você fala que o professor mandou fazer. Eles fazem?”

Karina: “**Quando você diz que vai recolher, eles fazem. Agora, se for pra ficar no caderno...**”

Carlos: “Se for pra dar visto também”.

Natasha: “Eu cheguei a fazer isso aí; **só um entregou. Colegial. Só um entregou.** Nem [falando que era pra nota]: **Aquela louca não dá nada na aula dela! O que ela vai dar agora? Mandar você?**’ Eu falei: ‘Olha o respeito com a professora de vocês...’ E daí, só um, acho que, por respeito a minha pessoa, me dá. E essa louca é uma pessoa que eu gosto muito e que ela tem condição de dar uma aula... Professora de Química de fechar o comércio, mas eles não têm interesse nenhum”.

Que trabalho é este do professor eventual? Caímos mais uma vez no professor-robô: “Faça-se cumprir os 200 dias letivos e cuide dos alunos, fazendo com que se comportem”. Resta a ele ficar “domando as feras” na sala de aula. Rui mostra sua indignação:

Eu já dei aula de eventual. Cheguei numa sala, não Matemática né? Primeira coisa, quando eu cheguei na sala, me apresentei aos alunos. **“Professor, você é professor eventual, eventual não dá nada, você não vale nada, não sei por que você ta aqui!” Falou assim!!!** Mas você vai contornando. Mas quando eu entrei na sala esse rapaz se transformou. Tipo assim: eu vou ficar rebelde porque é professor eventual. **Classificou: uma bagunça.** Sabe, assim, tem duas caras a sala? Uma com professor, outra sem professor. De repente, ficou uma zona aquilo lá.... Até conseguir contornar aquilo.... Foi difícil, mas várias salas que eu já fui... Uma das salas de eventual que eu tava: “Professor, posso ir ao banheiro”? Falei: “Vai. Já vem rápido, tal pra continuar a aula”. Daí ele falou: “Posso ir ao banheiro de novo”? “Mas você acabou de sair né? Na segunda aula você vai”. **“Ah, vai se fuder, você então!” Eles são assim: agressivos.** Fui no terceiro ano do Ensino Médio, que tava sem professor, cheguei lá, me apresentei, tava fazendo a chamada, **o cara tira o violão da sacola e começa a tocar!**

Natasha disse que isso já havia acontecido com ela também. Rui continuou a história:

“Você quer tocar violão, meu filho? Vai ao pátio, você não vai ter falta, fica a vontade”. **É assim que fala com o professor, sem respeito.** Fora os alunos, a **própria direção das escolas...** Tem direções de escola que fala assim pra gente: **“Vocês são eventuais. Vocês estão aqui, unicamente, pro professor efetivo não repor dia”.** Então, tem essa **discriminação da própria direção da escola. Não todas.** Tem escolas que eu já fui falou: **“Você é eventual, você é professor”.** Não quer nem saber. **“Você vai dar conta da sala, igual professor normal. Os alunos vão respeitar, você pode se impor, acabou”.** Mas tem escolas que fala isso: **“Você tá aqui, por favor à escola”.**

Agora, foi a vez de Natasha falar sobre uma de suas experiências:

Uma vez eu fui substituir e no... Após o intervalo ia ter um **show de pagode.** Eu entrei, **a maioria dos pagodeiros tava na minha sala. Eles ficaram tocando pagode da hora que eu entrei até a hora que eu saí.** E não cantando pagode. **Eles iam lá na frente! O cara que puxava ia lá na frente. E eu tentei de todos os jeitos...** Acho que tinha três pagodeiros naquela sala. E daí: “Aquela uma. Aquela uma. Aquela outra. Aquela outra”. E Foi. Daí eu falei: acho que a escola inteira tá nesse clima. **Eu vou relaxar, vou curtir esse pagode tal. Fiquei lá e: “Mais baixo, gente! Que aqui tá cantando, mas naquela sala ali tão tendo aula! Mais baixo”!** Fui tentando contornar aquela situação. **Deixar naquela situação e contornar.**

Natasha fala sobre outras experiências que teve como professora eventual:

Outras vezes, também tem esse negócio de temas transversais. Então, de repente, você vai lá dar uma aula de Química. **Você não sabe nada e tal...** Falar de ética, falar de respeito, falar de partilha, falar de... Evito falar de sexo né? Mas eles puxam: “Ah, fala de sexualidade, professora”! Então eu falo: “Que assunto vocês querem ouvir”? E eu, às vezes, substituo muito em EJA. **Eu gosto muito de EJA; eles são muito interessados, eles querem aprender tá, tá, tá.** Então, eu chego lá e falo: “Gente, Geografia. Eu posso passar um texto pra vocês, eu posso ler um texto, posso fazer um monte de coisa. Eu sou professora de Matemática. Alguém quer tirar alguma dúvida de Matemática”? “Pelo amor de Deus, professora, esquece Matemática”! Esse é o primeiro. A primeira reação. Sempre tem um ou outro que fala: “E aquilo professora, e aquilo”? Então, eu acabo tirando a dúvida de um, que é de muitos. Às vezes, eu falo: “O que vocês estão tendo”? “Ah, tal coisa”. “Vocês já sabem o que é isso”? **Vamos supor que estejam revisando equação do segundo grau. “Vocês conseguem distinguir o “a”, o “b”, o “c” e tal?** Porque se vocês não souberem isso vocês não conseguem resolver”. Então eu dou muito Matemática em todas as aulas que eu vou. Então: “Deixa a gente conversar”... **Então, uns dois ou três fica com Matemática, os outros ficam conversando baixinho.** Então eu procuro fazer alguma coisa que valha a minha estada ali. Entendeu? **Não interessa se é daquela disciplina.** E os alunos me conhecem, pois a minha cidade é pequeninha e, às vezes, porque me conhecem, dá zebra e, às vezes, do tanto que me conhece, dá legal. Acontece de tudo!

Rui explica como procede em sala de aula:

Mas quando é escola que eu vou substituir, que os alunos não tão nem aí, simplesmente **eu cruzo o braço e largo...** Então eu danço conforme a música. Por exemplo, tem alunos que não querem fazer nada. Eu passo a matéria, eu tô explicando. Eu falo pro pessoal: **“Não quer fazer nada? Põe a cabecinha, deita e**

dorme, mas não atrapalha a aula". Tem três que querem aprender? Eu vou dar aula pros três que querem aprender. Se os vinte não quiserem eu não vou forçar ninguém. Não vou me estressar, ficar nervoso porque não consegui... Eu falo: "*Não vou ficar me estressando porque o aluno não quer fazer nada. Eu não sou obrigado a fazer o moleque fazer uma coisa que ele não quer fazer*". Antes, no começo, eu estava fazendo isso, sabe? Só que você vem revoltado porque você não consegue passar. Eu já abri mão. **Vou ensinar quem quer aprender. Quem não quer, eu não forço a barra**, entendeu? "*Faz a matéria, estuda, copia, vamos pensar sobre esses exercícios...*" Não... Eu não forço muito.

Condições de trabalho pioram quando o professor atua como eventual, pois o desrespeito é maior. Isso ocorre tanto por parte dos alunos, quanto da direção e dos outros colegas professores. A falta de ética e o estabelecimento de hierarquias são constantes:

Tem umas escolas que eu vou, que eu fico até **bobo** com as pessoas. Sai umas brincadeiras de **baixo nível**... Assim, tem escola que eu vou que os professores fazem uma brincadeira mais, sei lá, acho que mais baixa né? Eles **ficam falando mal do professor**: efetivo fala mal de ACT [Admitido em Caráter Temporário], ACT fala mal de efetivo. Ou porque [um] é de uma faculdade pública e o outro, privada. E por aí vai né? "*Ah, porque o outro não é bom...*" De repente sai umas brincadeiras idiotas... Nem vou comentar... Mas **é bem pior que os alunos**, se for ver. Sabe? **Tem umas escolas que eu entro mudo e saio calado! Não tem ética**. Infelizmente. **Um fala mal do outro: é constante, é constante**: "*Ah, você estudou na UNIP. Porque a UNIP é uma coisa*". "*Ah, estudou na UNESP. Ah, porque é o professor tal*". "*Ah, porque o outro dá aula no Anglo ou numa escola particular conceituada*". Sabe? É uma coisa absurda! **É tudo igual, não tem essa**, sabe? Da Resolução II também fala mal... **ACT eles não gosta muito**... Eu fui num HTPC uma vez, a diretora começou a falar: "**O eventual existe pro professor efetivo não ter que repor os duzentos dias letivos**"! Então, assim, o professor falta. **Pra não ter que repor essa falta dele, pra completar os duzentos dias, eles chamam o ACT pra cobrir essa falta**, entendeu? Então, **você escuta um monte**! Só que eu nem ligo! Eu entro mudo e saio calado. Não dou opinião, fico "na minha"... Mas é assim, eu escuto bastante... É uma classe muito... A ética não existe né? Em lugar nenhum. Sinceramente.

Entrar em uma sala, como professor eventual, não é um desejo de Rui. É um território que ele não quer habitar. Mas o início da carreira docente é difícil. É preciso ter experiência em sala de aula para poder acumular uns pontos e, assim, tentar conseguir algumas aulas livres. E para isso, ele tem que se submeter a ministrar qualquer disciplina:

Eu substituo não só Matemática. O que vier. Geralmente, mais Matemática que chama né? **Mas se precisar de Português, de Inglês**... Aí, geralmente, eu tenho um monte de apostila em casa, sabe? Apostila de cursinho, livro... Eu tenho de cada matéria. Então, eu vejo mais ou menos na internet. Tem um cronograma. Então eu vejo lá. Tá no segundo bimestre: tal matéria. Terceiro tá... Então, **se ligam antecipadamente pra mim**... Vamos supor: tenho que dar Biologia. Eu vou lá: terceiro bimestre tá vendo tal coisa. **Eu pego livro, já dou uma lida pra ver o que é...** **Aí eu vejo o caderno do aluno**: "*O que você tá vendo*"? "*Tal coisa*". Eu não passo matéria nova. Eu do uma revisão daquilo que ele tá vendo. Só que eu dou uma revisão de algo diferente. Eles estão acostumados de um jeito, eu passo a mesma

coisa, mas uma revisão diferente. **Agora, quando é em cima da hora, não tem como.**

Diante dos relatos apresentados, que nada mais são que certa violência do sistema escolar com os alunos, dos alunos com os professores, dos professores com os alunos, dos diretores com os professores, e assim por diante, fica evidente a que situação os professores se submetem. E estes não são acontecimentos esporádicos. Praticamente, todos os dias há professores eventuais nas escolas públicas paulistas. Então, essa situação faz parte do cotidiano e da cultura escolares.

Enfim, todas essas precárias condições de trabalho nos ajudam a entender por que, por exemplo, os professores da rede pública estadual de São Paulo faltam tanto ao trabalho, sendo que muitos deles apresentam **sérios problemas de saúde**. Segundo dados obtidos no ano de 2006, por dia, faltam das escolas públicas estaduais paulistas cerca de 30 mil professores¹⁷. Outra notícia mais recente revela que o estado fornece 92 licenças por dia para docente com problema emocional:

SP dá 92 licenças por dia para docente com problema emocional

De janeiro a julho, Estado teve 19.500 afastamentos de professores com depressão e estresse. Número corresponde a 70% do que foi dado em todo o ano passado; problema leva docentes a "explodirem" em sala

11/10/2010

TALITA BEDINELLI DE SÃO PAULO

Leonor, 58, professora do 3º ano do fundamental, passou a ter crises nervosas durante as aulas. Várias vezes gritou com os alunos e chorou em plena sala. Ficava tão nervosa que arrancava os cílios com as próprias mãos e mordida a boca até sangrar. Ela procurou ajuda médica e hoje está de licença. Casos como o dela são comuns entre professores. Recentemente, dois docentes viraram notícia por ataques de fúria na sala de aula: um, de Caraguatatuba (litoral de SP), gritou e xingou alunos e danificou cadeiras da escola. Outro, do Espírito Santo, jogou um notebook durante um debate com estudantes de jornalismo.

Relatos de professores à Folha mostram que a bagunça da sala, somada às vezes a problemas pessoais, leva a reações como batidas de apagadores, gritos, xingamentos e até violência física. Ato que acabam afastando muitos docentes das aulas. Só na rede estadual de SP, com 220 mil professores, foram dadas, de janeiro a julho, em média 92 licenças por dia a docentes com problemas emocionais. No período, foram 19.500 - o equivalente a 70% do concedido em todo o ano de 2009 por esses motivos, diz a Secretaria de Gestão Pública de SP. O dado não corresponde ao número exato de professores, pois um mesmo docente pode ter renovado a licença durante este período. "Batia com força o apagador nos armários. Tive muitas crises de choro durante as aulas, gritei com alunos", diz a professora Eliane, 64. Ela está afastada por causa do estresse. "Eu não quero mais voltar para a sala de aula. Parecia que eu estava carregando uma bola daquelas de presidiário nos pés."

Daniela, 40, também não quer mais voltar. Ela tirou uma licença de 90 dias depois de "explodir" na sala de aula e gritar com os alunos. Foi socorrida por colegas. Docente do 3º ano do fundamental (alunos com oito anos), diz ter sido ameaçada e agredida pelos estudantes. As entrevistadas tiveram os nomes trocados. Casos de "explosão" como esses podem ser sintomas de um distúrbio chamado histeria, segundo Wanderley Codo, do laboratório de psicologia do trabalho da Unb (Universidade de Brasília). Desde 2000, o professor desenvolve pesquisas com professores e funcionários da área de educação e constatou que 20% dos professores sofrem de

¹⁷ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u344604.shtml>, acessado em 11/10/2010.

histeria. "O trabalho do professor é um trabalho de cuidado, que exige a necessidade de um vínculo afetivo. Mas um professor que tem 400 alunos não tem como estabelecer esse tipo de vínculo."

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1110201015.htm> (acessado em 11/10/2010).

Irritação, nervosismo, descontrole emocional, estresse, hipertensão arterial, depressão, problemas nas cordas vocais... Há tempos, a saúde da professora Natasha não ia nada bem graças a uma combinação da insalubridade da sala de aula com os seus problemas pessoais:

Razão. Razão e divisão. Esse foi o tema que eu escolhi pra trabalhar com eles. **Aí eu vi quanto problema eles têm em divisão.** Por mais que eu explicava, eles diziam: *"Eu não entendi nada!"*; *"Não entendi nada!"*; *"Não entendi nada!"*. E eu já tava doente, né? Esses vinte dias de licença, o médico não deu à toa para mim. Ele deu porque eu estava precisando mesmo. E eu já tava muito agitada, muito estressada e eu fui na direção e falei: *"Olha, assim não dá! Eles não entendem, não entendem, não entendem, mas não fecha a boca para ouvir para aprender!"* [...] **Então, tem muitas coisas implicadas que me deixaram nervosa e eu precisei tirar licença. A morte do meu marido... Mas essas coisas tavam mexendo comigo, desde o início do ano porque todo mundo tava trabalhando para ver um resultado melhor com eles. A vice-diretora tava intervindo... Eu estava tentando também... Sabe? Ser mais amiga... Eu encontrei numa festa um aluno daquela sala... Falei: "Quem sabe agora com esse contato extra sala ele não vai falar de mim de maneira mais positiva..." A gente tenta de tudo quanto é jeito, mas eles estão naquela idade que falar é mais importante. Colocar a fofoca em dia é mais importante. E tá bem difícil trabalhar naquela sala. Aquilo tava mexendo comigo. Mais a morte do meu marido, mais a pressão que tá oscilando: ora tá alta, ora tá baixa, ora tá normal. Porque minha pressão sempre foi "baixa para normal" e, nesse ano, muitas vezes, ela já ficou 14 por 10... Daí eu fico agitada, indisposta. Então tem a saúde no meio, a indisciplina... A Matemática, que para eles é bicho-de-sete-cabeça... Por mais que eu tento explicar de maneira fácil...**

O excesso de conversa e de indisciplina na sala de aula faz com que Natasha não conseguisse desenvolver seu trabalho, fato este que contribuiu muito para que ela adoecesse. Ela fala sobre seu problema nas pregas vocais. A professora explica que terá que se readaptar; fato este que a deixa muito triste, pois apesar de tudo, ela gosta de ensinar:

Eu tenho uma coisa muito **triste. Eu tenho sulco bilateral nas pregas vocais.** Quando é setembro, outubro, eu tô **totalmente sem voz. Eu comecei a perder a voz nessa escola.** No ano 2000. **Foi a primeira vez que eu fiquei sem nenhuma voz.** Eu falava o mínimo. Daí eu fui na Unicamp, fiz lá laringoscopia direta e daí foi comprovado que eu tenho sulco bilateral. **E agora, eu estou tentando me readaptar, mas isso tá me machucando muito. Eu não tô querendo essa readaptação e...** Eu não sei se eu começo a pleitear essa readaptação agora... Se eu começo há daqui um ano... Se eu começo há daqui dois anos... **Será que eu vou aguentar? Eu não quero perder a minha voz.** [...] Em 1998 eu fiz a primeira **laringoscopia.** Em 2000, eu fui na Unicamp fazer laringoscopia direta. Em 2000 e 2001 eu fiz **fonoterapia,** e agora eu voltei a fazer **fonoterapia. Só que agora não tem jeito.** [...] A minha fono me deu certeza que eu vou conseguir readaptação. Se eu

pegar uma escola de fundamental eu vou me propor a fazer reforço escolar, com um aluno, dois alunos. Sabe aquele aluno que não para um segundo? Hiperativo, qualquer coisa? Eu vou me prontificar a fazer reforço escolar. **Eu não vou sair da aprendizagem.** [...] **Então, eu tô triste de ir pra readaptação. Mas a minha saúde tá agradecendo muito. A minha saúde. Minha fono falou: “Você quer aposentar com saúde ou com doença?” Com certeza, com saúde! Então, nossa! Eu tava num dilema: eu achava que eu ia ficar readaptada, que eu ia entrar em depressão. Nossa! Uma amiga minha que tá tentando se readaptar falou: “Para com isso! Sala de aula que deprime a gente! Sala de aula que dá depressão!”**

Ponto Arremate

As professoras da PUC-SP, Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin, em um artigo publicado na revista Educação e Sociedade (SAMPAIO; MARIN, 2004) discutem como a função cultural da escola básica brasileira está comprometida diante de determinadas condições econômicas e sociais. Apresentam e analisam dados¹⁸ sobre a **precarização do trabalho docentes e suas consequências para as práticas curriculares**. Para as autoras, problemas ligados à precarização do trabalho docente escolar não são recentes, mas constantes e crescentes. Explicam que, a partir da década de 40 do século passado, acentua-se o agravamento das condições econômicas no Brasil e a deteriorização do ensino público diante de sua expressiva expansão, com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas.

As análises das autoras corroboram os indícios apresentados na narrativa temática “Precarização do trabalho docente”. Por exemplo, no que se refere à **falta de certificação/qualificação dos professores e os meios tomados pelo governo para resolver este problema**. No caso desta investigação, dos oito professores participantes, a metade não possuía a licenciatura (Carlos, Karina, Natasha e Rui). Para poder dar aulas, estes professores fizeram cursos de complementação pedagógica. Além disso, Neide, apesar de ter cursado uma licenciatura, fez uma complementação em Matemática, para poder dar aulas desta disciplina no Ensino Médio. Sampaio e Marin (2004) ao discutir a necessidade de escolaridade e de professores nas últimas décadas do século XX apontam o crescimento alto e rápido da oferta de escolaridade e a necessidade de um quadro docente para efetivar tal escolarização. Para as autoras:

¹⁸ As autoras fazem suas análises com base em dados estatísticos fornecidos pela UNESCO, pelo INEP/MEC e também a partir de dados apresentados por outros pesquisadores, sendo alguns publicados em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para maiores informações, consultar as referências bibliográficas indicadas pelas autoras do artigo em questão.

Os órgãos governamentais vêm tomando decisões para enfrentar tal precariedade ao longo das décadas, de modo que possam suprir, sobretudo, as redes públicas de ensino: contratação de pessoal sem habilitação por meio de medidas variadas de autorização para lecionar e medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos candidatos a docência (SAMPAIO; MARIN, 2004: 1207).

Do meu ponto de vista, um dos grandes “nós” nestes cursos de complementação diz respeito à **formação matemática do professor**. Por exemplo, uma pessoa que fez Administração de Empresas, por exemplo, após se certificar como professor em um curso de complementação pedagógica, não adquire base matemática suficiente para ensinar, principalmente no Ensino Médio. No caso da professora Natasha, ficou evidente como o **domínio pelo conhecimento matemático** era algo a ser perseguido por ela. Tanto o curso de Ciências Contábeis quanto a complementação pedagógica não lhe forneceram uma base matemática suficiente para ensinar aos seus alunos. Ela deixa claro como vem **aprendendo com a experiência**. Em seus depoimentos, Júlia e Rui também falaram nesse sentido, de sempre aprender com a experiência, ao expor suas dificuldades para elaborar atividades ou escolher a sequência dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Este fato também é apontado por Sampaio e Marin (2004):

As pesquisas têm trazidos dados reveladores: os professores em exercício manifestam-se aprender com a experiência, ou seja, professores, sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão (SAMPAIO; MARIN, 2004: 1208 – 1209).

As autoras observam que os **professores não tem familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com as dificuldades dos alunos**. Elas ressaltam as dificuldades dos professores iniciantes ao afirmarem aprender com os colegas mais experientes. No caso desta investigação, Rui, a todo o momento, queria trocar ideias a respeito do andamento dos conteúdos, com seus colegas mais experientes.

Outro dado apresentado pelas pesquisadoras e que segue na mesma direção dos resultados desta investigação, se refere ao fato dos **professores trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo**. Elas dão um exemplo de um professor formado em Administração de Empresas que ministra, praticamente, todas as matérias do Ensino Médio. É o que acontece, por exemplo, com os professores eventuais, aqui no estado de São Paulo, que são chamados à escola para dar aulas sobre qualquer assunto. Isso porque, nem sempre, é

possível substituir o professor que faltou com outro da mesma área do conhecimento. Motivo: os professores faltam demasiadamente ao trabalho, vários apresentam problemas de saúde, e muitos não aguentam o estresse da sala de aula. Tudo isso aliado à legislação que permite um número significativo de faltas abonadas, justificadas, além de faltas médicas. Diante deste contexto, o professor eventual tem a única função de fazer cumprir o calendário e “tomar conta” dos alunos. Não há uma preocupação com o que será dado nesta aula, como e por que.

Para Sampaio e Marin (2004), uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho docente, diz respeito aos **baixos salários**. Com base em dados estatísticos, as pesquisadoras explicam que o Brasil está acima apenas da Indonésia e quase sempre empata com o Peru, na educação primária. Na educação secundária, o salário do professor no Brasil é um dos sete piores do mundo! E a pergunta que fica é: como a escola pode ser um local da cultura se o professor não consegue ter acesso a bens culturais como livros, revistas, espetáculos musicais e teatrais, cinema, etc. por conta do baixo salário? Parafraseando as autoras: Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho docente dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (SAMPAIO; MARIN, 2004: 1210).

Desse modo, comprar uma revista ou um livro, ir a um congresso, estudar, se atualizar, são práticas que não fazem parte da vida desse profissional. Conforme afirmam Sampaio e Marin (2004), a re-alimentação se limita a cursos de formação continuada esporádicos ou ocorre por meio da televisão, quando há tempo.

Carga horária de trabalho e ensino excessiva, rotatividade/ “itinerância” dos professores pelas escolas e HTPC’s com um caráter mais administrativo do que pedagógico, são outros pontos discutidos por Sampaio e Marin (2004) ao analisar a precarização do trabalho docente e suas consequências para as práticas curriculares. Tais elementos corroboram, portanto, os resultados aqui apresentados. Ademais, os dados exibidos na seção anterior revelam fatores outros, tais como a **falta de infra-estrutura, de recursos humanos e de materiais** nas escolas, e do **esvaziamento do trabalho educativo do professor**, que tem se reduzido a um **mero executor de tarefas**. O professor tem notado esse **esvaziamento do seu trabalho e essa desvalorização da sua profissão** perante aos alunos, à direção da escola, aos pais e à sociedade como um todo. A tais fatores se somam diversos **problemas de saúde**, como um possível efeito do excesso de trabalho, do barulho na sala de

aula, ou como afirma a pesquisa desenvolvida por Assunção e Oliveira¹⁹ (2009), da **intensificação do trabalho docente**:

Em suma, o processo de *intensificação do trabalho vivido* pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de *comprometer a saúde desses trabalhadores, por em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola*, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhe chegam dia após dia (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009: 367; grifo nosso).

Todas estas condições expostas e discutidas até aqui mostram como a função cultural da escola vem sofrendo prejuízos a partir de ações, na maioria, governamentais ou originadas na gestão das escolas, que se abatem sobre o trabalho docente e sobre a formação dos alunos (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Geografia do espaço escolar

Outro tema de destaque encontrado nas narrativas dos professores diz respeito a **territórios escolares habitáveis e não-habitáveis**. Trata-se de uma *geografia do espaço escolar*. O desenho elaborado por Carlos se refere a um *tour* pela escola. Vale destacar que um dos pontos de destaque no mapa narrativo elaborado por Carlos é o **jardim**:

O que mais me chama a atenção na escola é o **jardim**. Aqui é onde que seria o **centro** da escola. [...] Eu quis fazer esse pedaço da escola porque realmente **é o pedaço da escola que mais centraliza pessoas** ali. Porque é um **lugar bonito, vistoso, bem cuidado, bem florido, bem verdinho**, entendeu? É muito **bonita** aquela região ali. O outro também, só que o outro jardim é bem fechado. **As crianças não têm acesso**. Nem ninguém tem acesso. É só feito o jardim. Esse já não. Esse é com **caminho** no meio. **Então os alunos gostam de ficar aqui nesse jardim**. Eu fico aqui na sala. Não saio daqui.

¹⁹ Ada Ávila Assunção é doutora em Ergonomia, médica do trabalho e professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Dalila Andrade de Oliveira é doutora em Educação, socióloga e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG.

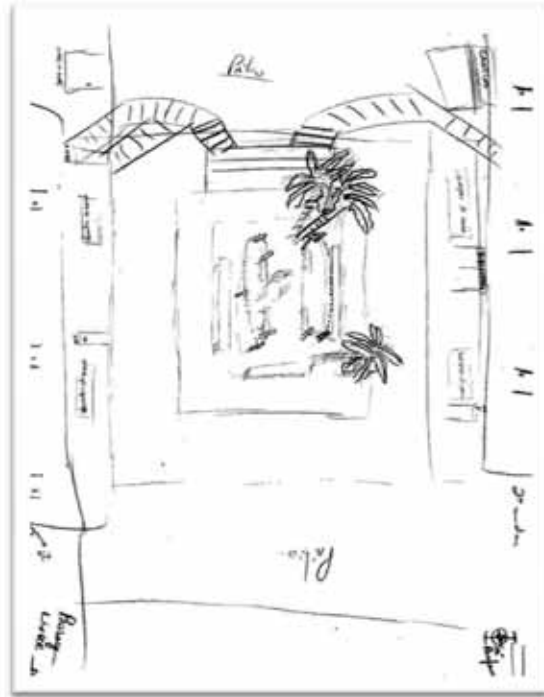


Figura 13: Tour pela escola (Carlos)

Pode-se inferir, a partir do relato de Carlos, a existência de outro jardim na escola, não tão belo quanto o desenhado por ele, pelo fato das pessoas não terem acesso. **O jardim é um espaço aberto, livre, considerado por ele bonito, cuidado, florido, com cores.** Portanto, a preferência pelos **espaços abertos, pelo verde, pela liberdade** não foi uma opção exclusiva de Carlos. Praticamente, todos os participantes da pesquisa apontaram os **lugares abertos da escola, o exterior, o fora, como os ambientes mais agradáveis, preferidos, os habitáveis.** Por exemplo, o parquinho foi apontado por Júlia como o local que mais gosta, pois lá as crianças se **soltam** mais, mostram maior **independência**:

Esse é um parquinho. **Então, eu escolhi o parquinho porque é o lugar que eu mais gosto.** Porque, assim, eu pensei mais no meu prezinho, no maternal. Meu maternal eles fazem coisas e conversam; coisas que eu não vejo na sala. Eles se **soltam** tanto perto das outras crianças que... Por exemplo, tem um menininho lá que não fala comigo. Ele só mexe a cabeça, assim e não. Ele não fala comigo, desde o começo do ano. **E no parquinho ele fala o tempo todo. E eu fico observando ele, de longe, conversando com os colegas: canta, conversa, discute as coisas...** E eu gosto do parquinho, por causa disso. **Acho que a criançada se solta, sabe?** Mais pelo maternal, eu pensei, porque no começo, quando a gente começou a frequentar o parquinho, por exemplo, na gangorra aqui, eles não conseguiam sozinho. Porque eles são pequenininhos, não conseguia subir, não conseguia descer e não conseguia, nem a hora que tava... Eu que tinha que ficar lá empurrando um ou outro. **Agora fazem tudo sozinho, criaram uma independência no parquinho** que... A gente vê a evolução sabe?

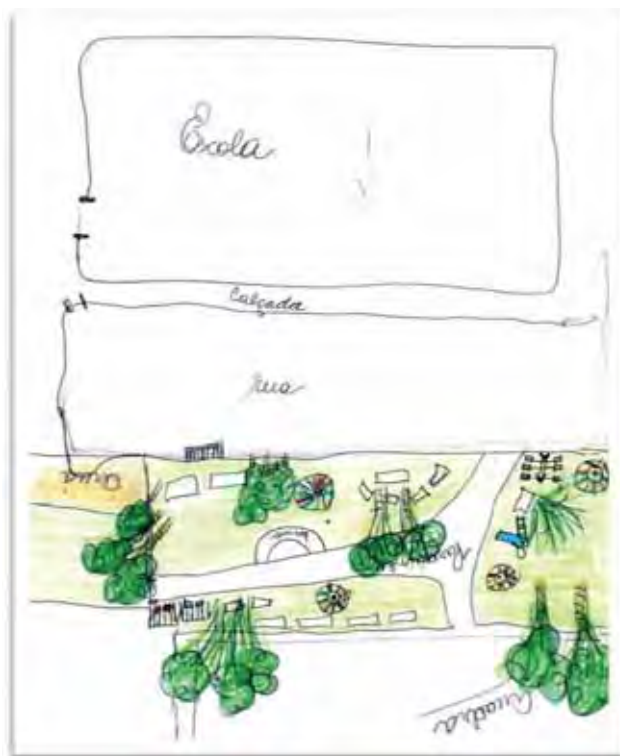


Figura 14: Local da escola que Júlia mais gosta

O “ar livre”, o espaço aberto, a natureza, o verde, a ausência de sapatos dão maior **sensação de liberdade** às crianças e à professora:

Mas é diferente tudo: a fala, a locomoção... **Tudo é diferente no parquinho.** Da a impressão que, no parquinho, eles se sentem. E aqui é tudo **grama.** Isso aqui é uma calçadona que fizeram lá... Aqui é tudo **grama, é tudo verde, é cheio de árvore... Eles tiram o tênis, o sapatinho... Fica tudo descalço, brincando... Então, dá uma sensação de liberdade.** E eu fico observando o jeitinho deles... Então é um lugar gostoso, que eu gosto de ficar pra ver a evolução deles.

Da mesma forma, o **jardim** com as mesinhas é um território que Karina **quer habitar.** Tanto que ela o desenhou duas vezes: primeiro em “o tour pela escola” e, segundo, em “o lugar que Karina mais gosta”. Mais uma vez, temos um **ambiente aberto, com passagem livre** e com plantas:



Figura 15: Tour pela escola (Karina)

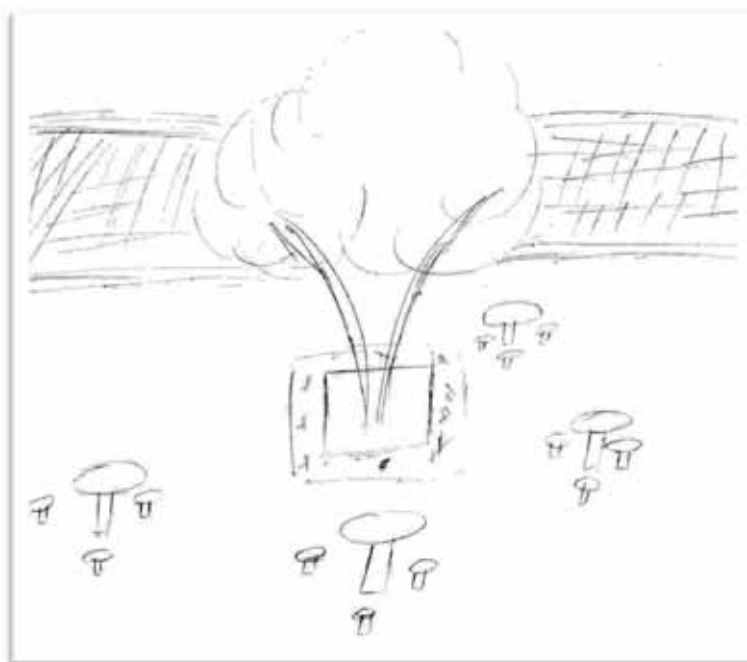


Figura 16: Local da escola que Karina mais gosta

Logo a entrada da escola, você entra, passa direto pela **diretoria (aquela parte chata)**, aí tem, lá fora, onde fica as mesinhas que, em volta da **árvore** aqui... E, lá no fundo, fica a **quadra**. E aqui é a parte que nós **mais usamos**, no período da tarde. Então os dois lados têm mesinhas com **árvores**, depois tem o alamedado com mais mesinhas. Porque a parte da oficina, como funciona à tarde... **A direção sempre pede pra gente sair com eles, sair do ambiente sala de aula**. Então, geralmente, sempre foi à tarde (que é o período que eu trabalho nessa escola) os alunos estão tudo pra fora. O que não tão jogando, tão entre essas mesinhas que são quatro blocos de mesinhas. Então, comporta a maioria dos alunos pra fora mesmo. Então o que eu sinto, toda vez que eu penso nessa escola, à tarde, é essa parte de fora e o trabalho sempre realizado lá fora. Aqui é um quadrado mesmo, onde fica a **árvore**. As crianças costumam sentar também. É tipo uma mureta. Que é plantada a **árvore**. Em volta dessa mureta fica a mesinha. [...] **O lugar que eu mais gosto...** Eu tô fazendo o mesmo espaço [que o tour pela escola] porque eu fico louca de trabalhar naquelas salas apertadas, com calor. **Aqui eu consigo trabalhar da minha maneira.** [...] Aqui dá certo porque eu vou correndo nas mesinhas, circulando o tempo inteiro.

Você não para um minuto. Então o tempo inteiro **você circula** nas mesas. Pra ser expositiva, se for pra usar a voz e lousa... Então os alunos ficam sentados e eu andando entre eles. Não muda muito de sala de aula, mas fica um **ambiente mais agradável. No meu ver, eu prefiro ficar com eles aqui, do que em sala de aula.**

A **liberdade** que esse lugar parece possuir é desejada inclusive pelos alunos:

Até eles [os alunos]: **eles não querem mais ficar o período da tarde, na sala.** Principalmente agora, que começa o calor. E essas **árvores** facilitam porque fica sombra. É mais **arejado**... Então, você chega, a primeira coisa que eles falam: “*Nós vamos sair hoje*”? E eles querem sair logo porque vai que a maioria das classes sai, não cabe todo mundo lá fora... E eles querem **sair** né?

Outra pessoa que desenhou o **jardim** da escola foi Neide. Destacam-se **o jardim e os elementos da natureza**, principalmente porque estes foram os únicos itens que ela coloriu neste primeiro desenho: as plantas e a água (proveniente da caixa d’água da escola):

Chegando na escola, ela tem um **jardim**. Esse **jardim** tem **árvores, arbustos, flores**, né? Tem um alambrado que é todo **florido com primavera** dos dois lados, tem duas **árvores grandes**... Nos **troncos das árvores tem orquídeas**, né? Que o diretor gosta muito de **flor**... Aí entrou no portão, você tem a escadaria. Aí chega no hall. Quando você chega no hall tem mais dois **vasos com flores (vasos grandes)** e a porta de entrada. Quando você entra, a primeira coisa que você depara... Nós temos aqui um porta-chapéu, um porta-guarda-chuva e um espelho que reflete a imagem sua quando você chega na escola; e mais um **vaso de flor enfeitando** ali. Isso fica do seu lado direito. [...] Então vamos voltar no portão de entrada. Se a gente seguir em frente, a gente vai dar no pátio. Nesse pátio tem os painéis de recado, tem os latões de reciclagem né? Tem umas **árvores**... **Pode ver que eu colori de verde aqui porque é árvore mesmo.** E o portão de entrada. E seguindo em frente, você vai ter a quadra de Educação Física, que também tem umas **árvores**, uns **pinheiros**. Esse aqui é **pinheiro**, esse aqui é **árvore**. Tá especificado. Que dentro da escola também tem esse **verde**. [...] Esse **azulzinho é a caixa d’água**. Quando você termina a biblioteca tem um **gramadinho** ali que tem a **caixa d’água** né? E essa **caixa d’água**, em volta, tem um **gramado** e atrás tem uma... É pra ser uma **horta**, mas tem os **canteiros**. Mas tem pouquinha coisa. Não tem muita coisa: uma **cebolinha, umas ervas de chazinho, um hortelã**... Quem planta? É o diretor, a inspetora, o caseiro... A inspetora gosta muito de **planta**. Lá todo mundo é ambientalista: gosta do **verde**. No **jardim**, esqueci de contar procê: tem uns **canteiros de Margarida-Olga, tem de antúrio, tem umas árvores que dão umas flores muito bonitas**... Porque no alambrado tem muita **primavera**, mas tem uns outros tipos de **árvore**. Tem árvore frutífera em frente a esse lado aqui da secretaria, à esquerda tem... Eu vi que lá tem **uvaia, pezinho de acerola**... **Fora as árvores ornamentais que dão flores**. Tem mais uma **murta** lá. Tem uma árvore que chama **murta**. E essas duas aqui da entrada são **sibipitunas**: que são **árvores de porte grande**.



Figura 17: Tour pela escola (Neide)

Neide dá cor às plantas e à água, pois, para ela, o restante da escola possui cores neutras:

Eu colori a caixa d'água pra **diferenciar a água**. Eu pintei ela de azul do mar, do rio... Apesar de poluído, mas eu gosto [de pintar] água de azul. **Então, eu pintei somente as plantas e a água porque** [o restante] **são tudo cores neutras**. A parede da escola é bege, a porta é bege, alguns portões são cinza. Então são cores únicas. **Não tem detalhes de cores**. Por isso não detalhei pra você.

Ponto de Alinhavo

É importante observar como os **ambientes abertos** são sempre destacados nos desenhos dos participantes desta pesquisa. Caso me solicitassem desenhar o local da escola que mais gosto, certamente faria o jardim também. Estes espaços são considerados lugares bonitos, que embelezam a escola e que trazem boas sensações, no sentido de querer estar lá. Esses desenhos sempre estão ligados a sentimentos bons. Talvez, a ideia seja construir nas instituições escolares pequenos oásis, jardins com bancos convidativos a uma contemplação à natureza, com o intuito de aliviar o stress do dia-a-dia. Não é por acaso que esta é uma tendência na arquitetura nos dias atuais.

Os espaços livres também são os preferidos de Sofia:



Figura 18: Tour pela escola (Sofia)

Aqui seria a entrada das crianças. Tem um portão aqui grande. Aí tem tipo um corredorzinho, que é uma portinha aqui. [...] Aí tem um jardinzinho. Depois eu vou pintar. Vou fazer bem colorido. Mais ou menos assim. Aqui tem bastante **verde**, né? Acho que o legal da escola que... Não parece... Já conversei bastante da **escola parecer uma prisão**, né? **Essa escola eu acho legal que ela não parece [prisão]** né? Ela é **bem aberta**, assim... Então, **bem livre**, assim, pros alunos. Então eu acho que **não remete essa coisa de prisão**, né?

Em o “tour pela escola” Sofia decide desenhar a **área externa da escola: um local aberto com seus vários corredores, acessos, portões e um jardim**. O desenho indica **possibilidades de movimento**. Quem passa por ali encontra **múltiplas linhas de entrada e saída** (*agenciamentos e rotas de fuga*) através de **portas e corredores**. Ela explica que preferiu desenhar a **parte aberta** da escola, pois lhe conferia uma maior **sensação de liberdade**:

É mais ou menos isso a escola. Mais a parte aberta, que eu gosto. Eu gosto porque **eu acho que a escola tem que dar a impressão de liberdade pra você**, sabe? **Tem que ser um espaço que você gosta de ficar. E se você ficar muito preso, você não vai gostar de estudar**. Pelo menos eu penso assim né? Eu gosto de lá por causa disso, que é **bem aberto**. [...] Esse portão(zinho) é meio marrom, assim. É um portão grande. Quando abre, dá bastante espaço, assim. Dá maior **sensação de liberdade** quando abre esse portão. [...] E, eu gosto da entrada também. É mais essa parte mesmo, no geral né? **Eu gosto dessa parte porque dá uma sensação de liberdade. Principalmente essa parte**.

Os participantes da pesquisa querem **habitar espaços abertos, livres, leves e soltos**. Todos desejam um *espaço liso*, para caminhar como e quando quiser. Percebe-se em vários mapas narrativos a **presença de caminhos, corredores, portas ou portões que dão acesso a outros lugares**, ora *agenciando*, ora se constituindo como *rotas de fuga*, uma **possibilidade para “escapar” para outros territórios**, conforme seus desejos.

O leitor deve estar lembrado que os **corredores e a entradas** também foram pontos de destaque em alguns dos mapas narrativos elaborados por Rui, os quais foram apresentados na narrativa temática “precarização do trabalho docente”. Isso ocorreu igualmente com Tereza. Podemos observar em sua narrativa a imensa preocupação em desenhar **corredores, janelas, portas e escadas. Linhas, possibilidades de caminhos, pontos de ligação, que nos dão acesso a outros lugares**, tornando-se, assim, *agenciamentos ou rotas de fuga*:

Tenho que imaginar que estou visitando a minha escola e fazendo um “tour” por ela. O que eu vejo? Matou, hein? Eu tenho que imaginar o que é que eu tô vendo dentro da escola? **Corredores...** Nada além disso!

Ela fala dos **corredores**, mas começa desenhando a **parte externa da escola: o jardim de entrada**. Ela desenha o jardim, a biblioteca, o pátio, os banheiros, e dá muita **ênfase aos corredores, escadas, janelas, entradas e saídas**. Isto é visível tanto na fala, quanto no desenho. Veja que a **porta de entrada da escola está aberta**:

Eu lembro que é desse jeito, assim ó. Eu quero ver se vai dar para chegar dentro da escola. Se não der eu coloco: “Imagine...” Você vai ter que aceitar. Lembro que tem isso aqui. Isso aqui é a **escada**. Vem a **escada** aqui. Dá para saber que isso aqui é a **entrada**, né? Não tem umas coisinhas, assim, que você sobe? Uma **escadinha**? Aí a **escadinha** vem vindo assim ó. Até um certo ponto. Depois você vem com um **corredor**. Só que aí não é a continuação disso aqui. Você não vai entender que não é a continuação. Aqui tem aquela parte de baixo. Debaixo da **janela**. [...] Aqui é a **porta**; aqui é a **entrada**. Tem que fazer pequenininha, se não, não vai caber, não. Aqui tem que desenhar a **porta**. Não lembro da **porta**. Aqui tem uma **porta de entrada**. É onde você **entra**. Aqui tem aquelas **janelas** grandonas. Não pode esquecer. Deu para entender que é uma **janela**? Do lado de cá, eu sei que tem uma parte aqui que não tem **janela**. A **janela** vem a partir daqui, ó. Aí tem a **janela** da secretaria, certo? Da secretaria. [...] Mas aí, como que eu vou **entrar** dentro da escola? Que eu tenho que ir para dentro da escola... Agora tem os **corredores**. Eu tinha que ter desenhado a parte interna da escola, do que a parte exterior. Sei lá porque desenhei a parte exterior... É a primeira coisa que a gente vê. Então, aqui é a

parte exterior. E a interna, como eu faço? Sei que a escola é dividida em **corredores**. Não vai ser fácil desenhar os **corredores**, não. Aqui tem outra **porta**. Lembra dessa **porta**? Não? Que dá **acesso** ao pátio? Desenhei a **porta aberta**. Que chique! Aí, aqui vai para a parte administrativa, né? Aqui é o **corredor** e aqui dentro é para ser as **janelas**.



Figura 19: Tour pela escola – parte I (Tereza)

Vale notar que, dentre todos os desenhos realizados por Tereza, o único espaço que ela coloriu foi o **jardim**. Eu perguntei-a sobre o motivo e ela deu a seguinte explicação:

Sei lá. Um ambiente **mais tranquilo**. O ambiente mais **calmo** que a gente acha é ali. Um ambiente bem mais **gostoso; mais leve**. É um ambiente que **se pudesse ficar todas as aulas lá, seria melhor**.

O jardim da escola é um território que Tereza quer habitar. Talvez, seja por isso que ela nunca deixa de fora **as janelas, as portas e os corredores**. São eles que nos dão acesso a **lugares outros da escola**, ao **fora**, como, por exemplo, o jardim. Não é gratuito o fato de que Tereza desenha a entrada da escola, com a porta da frente e as janelas bem grandes. Mas, ela dá a seguinte explicação para este fato:

O que me chama tanta atenção nos corredores e nas janelas? Acho que é porque é a **única coisa que está organizada na escola**. Que tem lugar. Não sei dizer. Não sei explicar isso aí não.

Conforme Tereza completava o desenho do “tour pela escola”, ela se deu conta de que, talvez, não conseguisse desenhar o seu interior. Eu disse a ela que, caso quisesse, poderia usar outras folhas de papel para fazer o desenho. Ela não havia desenhado nenhuma sala de aula. Com este “incentivo” de poder usar mais papel, Tereza, muito esperta, desconfia das intenções da pesquisadora e usa três folhas para concluir este primeiro desenho. Mas, na verdade eu sentia que ela queria acabar o desenho ali: “*Eu quero ver se vai dar para chegar dentro da escola. Se não der eu coloco: “Imagine...” Você vai ter que aceitar”*. Ela temia sobre o que eu iria escrever sobre ela, isto é, temia que depois eu interpretasse a sua visão sobre a escola como reducionista. Acredito que, por esse motivo, ela tenha feito desenhos com tantos elementos e com uma riqueza de detalhes. Principalmente, pelo fato de que, na época da produção dos dados, trabalhávamos na mesma escola e, sendo assim, seria melhor detalhar tudo, pois eu conhecia cada canto da escola:

Aqui é a saída. Só que aqui tem uma salinha. Aqui é mais alto. **Vou ter que usar outra folha?** Vou por: “Imagine aqui...” **Se eu fizer isso você vai falar que eu tenho visão só da...** Aqui sobe pra.... Aqui é o pátio e aqui a gente sobe. Vou por as escadas aqui, que isso aqui é escada. Hein? Dá para entender que isso aqui é a escada? Aqui tem o palco. Você vai saber que é o pátio. Quantos desenhos têm que fazer? **Estou fazendo detalhes mesmo. Você falou que não tá com pressa.** Então.... Você não tá com pressa... Então eu vou ficar aqui.

Tereza desenha o palco, o pátio, a cozinha, o refeitório, o quartinho da limpeza, a sala de vídeo, o laboratório de Química, a quadra de esportes, a sala dos professores, os banheiros, tudo de maneira bem detalhada. Ela sempre indica **as portas, os acessos**. A todo o momento quer saber se sua representação está correta, também pelo fato de eu conhecer a escola:

Então... Minha quadra não é aqui não. Minha quadra... Isso aqui é tudo pátio. Aqui é aquela parte de fora. Aqui você vai para o pátio: o externo. Aqui, nesse rumo aqui, tem a sala dos professores. Tem que ter a **porta** pra **entrar** aqui. Vou fazer menor a sala dos professores porque tem os banheiros junto. Aqui não é o corredor administrativo? Então. Aqui eu vou por a sala dos professores e banheiro. Vou dividir em três. Também um banheiro grande e outro pequeno. Tem que por aqui o banheiro, né? Aqui é a **entrada**. Aqui tem aquela **paredona** grandona. Aqui você **sai**. Aqui é o degrau. Aqui que é a **saída**. Aqui você vai para a quadra. **Certo? Como assim: “Acho que sim?” Você não sabe?**

Mais uma vez, Tereza demonstra sua preocupação com as **saídas**. **Veja como ela é movimento: vai para lá, vem para cá, sobe, entra, sai...** Ela desenha a escola inteira, menos a sala de aula. Até o muro (que bloqueia as saídas), ela não se esquece. Mas, ela desconfia que a pesquisadora estivesse atenta, observando a tudo...

Aqui eu pus a **saída**, aqui eu pus a **saída**.... Seria isso. Aí **continua** lá. Aí vem: banheiro, cozinha, sala de vídeo. Aqui é o refeitório. Aqui seria o pátio. Onde eu pus a **saída** da escola? Aqui você **vai pra lá**. Lá você **vai para a quadra**. Aqui é o pátio externo e aqui **você entra na quadra**. Só que para a coisa... Tem outro **corredor**. Aqui você **sobe**. Tá entendendo? E aqui em cima tem as **salas de aula**. **Tem que desenhar também?** [...] Aqui é a **saída** dos alunos. Aqui é a **saída** principal. Lembra do **portão**? Ou não? A **saída** que a ex-vice-diretora da escola colocou. Certo? Pra cá, é que vem a quadra. Só que a quadra, eu não vou desenhar não. Aqui é o **muro** da escola. [...] A **saída** da escola tá aí, em cima. Não é aqui, não! O **muro** passa aqui, olha... Aqui tem uma parte detrás da escola. Ele não passa direto, né? Aqui, ó, vem o **portão**. Aqui é a **saída principal**, certo? Agora é que vem a quadra. Isso aqui é o **muro**.



Figura 20: Tour pela escola – parte II (Tereza)

Muros, paredes, alambrados... Todos os elementos que impedem a passagem, pois Tereza é nômade e não quer permanecer em território único:

Aqui tudo seria o pátio... Então, nesse caso, aqui que vem outro **alambrado**. Só que tem um palco aí. Aqui tem a **saída**, o **portão(zão) grandão da saída**, né? Aqui tem um **portão**... Aí depois desse **portão** vem aqui de novo... Aí tem uma **escada pra subir** de um pátio pro outro. Certo? A **escada** pega direto e em cima não? Aqui é

tudo **alambrado**. Aqui também, né? Não até o palco, mas mais ou menos até aqui. E pra lá, tem **parede**. Isso mesmo? Mas eu já fiz a minha **subida** aqui, não fiz? Aqui é para ir para sala de aula, é a **escada**. Vai lá pra sala de aula e aqui é o pátio. Deu para entender?

Nômade²⁰

Samuel Rosa & Chico Amaral

*A minha casa está onde está o meu coração
Ele muda, minha casa não
No campo, em minas, terras gerais ou qualquer lugar
Onde estou, a minha casa está
Meu endereço é o sítio estrelado de norte a sul
Ele muda a cada estação
Na boca do sertão, na varanda do seu olhar
Onde estou, a minha casa está*

*A minha carne é feita de tudo que vai e vem
Tempo, nuvem, aflição também
Encontro e perda ao mesmo tempo, eu não vou parar
Onde estou, a minha casa está*

*Porque que eu sou apenas movimento
Sou do mundo, sou do vento
Nômade
Porque quando paro sou ninguém
Não declaro onde ou quem
Nômade
Porque eu sou apenas movimento
Sou do mundo, sou do vento
Nômade
Porque quando passo sou alguém
Sou do espaço, sou do bem
Nômade*

Mesmo contrariada, Tereza desenha as salas de aula. Contudo, o faz com apenas um detalhe: a saída (porta):

Nesse caso a escada tá vindo aqui, ó. Certo? Aqui seria a escada. Aqui são as outras salas. Grandão, né? Aí aqui em baixo começa a bater de frente uma com a outra, né? É isso. Ela não é tão no meio as **portas**, né? As **portas** não são no centro, certo?

²⁰ Esta relação com a letra da música “Nômade” foi primeiramente realizada em Bovo et. al (no prelo).



Figura 21: Tour pela escola – parte III (Tereza)

Outros espaços foram citados pelos professores como locais a serem habitados, como por exemplo, **as salas de aula, a sala dos professores, a sala de reuniões pedagógicas e a biblioteca**. Carlos, por exemplo, prefere a **sua sala de aula**. A escola desenhada por ele é organizada em salas-ambiente e os professores as organizam como querem. Carlos a organiza de uma maneira não usual, distinta da forma matricial:

Vamos para **o lugar que eu mais gosto: a minha sala de aula**. Porque queira ou não eu convivo lá mais tempo do que em **casa**. Tem dia que eu fico nove horas aí dentro. Claro, com “janela” nesse meio. Eu fico aí, porque nunca é usada essa sala. Então só fico aí. Na sua **casa** quanto mais tempo você passa, você também faz algo pra caramba. Se você for descontar o período que você dorme, você passa mais tempo na escola trabalhando. E ainda mais agora, aos sábados²¹... Mas o **ambiente é agradável**.

²¹ Carlos estava repondo aulas, aos sábados, devido ao surto de gripe suína que ocorreu em 2009.

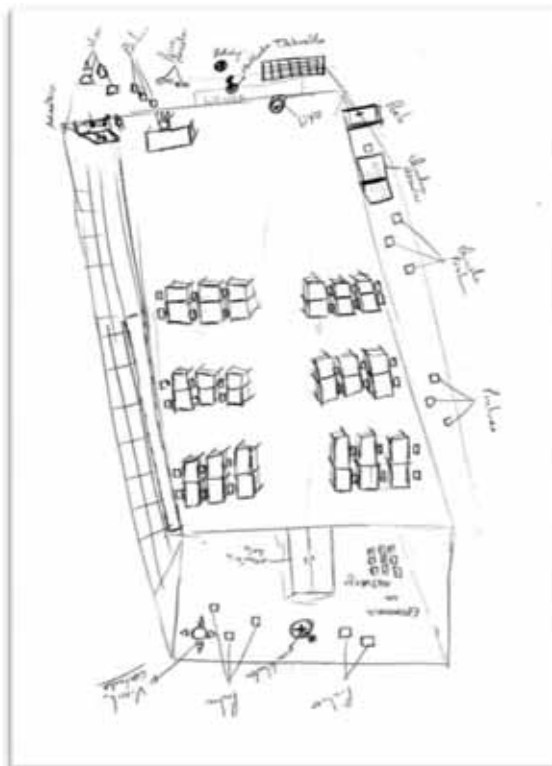


Figura 22: Local da escola que Carlos mais gosta

Gripe suína: Conselho de SP volta atrás e exige cumprimento de 200 dias letivos

19/08/2009 - 20h45

O Ceesp (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) aprovou por unanimidade, nesta quarta-feira (19), uma indicação com orientações para o cumprimento dos mínimos anuais de 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho escolar. A medida se opõe ao despacho publicado no dia 8 de agosto, que desobrigava as instituições de cumprirem o número mínimo de dias em aulas, por conta da gripe suína.

Cerca de 11,8 milhões de alunos de todos os níveis de ensino tiveram a volta às aulas adiadas no segundo semestre para prevenir o contágio da influenza A (H1N1). O Estado já havia estabelecido o cumprimento do número de aulas previsto na LDB no dia 12.

Entre as orientações gerais do conselho está a revisão do calendário escolar no que se refere à suspensão de aulas previstas para provas, exames, reuniões docentes ou datas comemorativas.

O conselho também orientou que as atividades programadas pelas escolas fora do recinto escolar no período que antecedeu o dia de 17 de agosto poderão ser computadas como dia letivo, caso atendam às normas vigentes sobre dia letivo e atividades escolares. Outras atividades poderão ser programadas e incluídas na reformulação do calendário a ser homologado pelo órgão de supervisão das instituições.

Após retorno às aulas, caso surjam novos casos de alunos com gripe suína ou outro motivo que impeça a frequência normal às aulas de um ou mais alunos, a escola deverá oferecer atendimento e exercícios domiciliares, quando possível, ou garantir a reposição do conteúdo escolar após o retorno do aluno.

As orientações do conselho valem para as redes públicas e privadas do Estado de São Paulo.

* Com informações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
(Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/08/19/ult105u8577.jhtm>,
acessado em 15/07/2010)

Carlos **cuida de sua sala de aula, como se fosse a sua própria casa**. É um lugar que ele quer habitar:

É uma das salas mais limpas que eles passam. Se tem escrito na mesa? Tem. Um rabisco que ele fez e escapou. Mas você sobe em salas de aula que têm desenhos espetaculares escrito de 400, 500 caracteres. Se deixar escrever.... **A minha já não. Parede tá tudo espetacular. Lâmpada queimada? Eu vou lá e troco... Um ambiente limpo. Na frente do jardim. [...] Na minha sala eu passo cera, tirei tudo as cadeiras pra lavar esses dias... Antes do recesso eu arranquei todas as cadeiras, lavei chão, esfreguei, passei palha de aço, envernizei outra vez o chão. [...] Daí eu passei cera... Então, automaticamente, as crianças também passam a cuidar...**

Assim, como Carlos, Rui afirma que a **sala de aula** da escola rural onde trabalha é o ambiente escolar que mais gosta. É interessante notar que, quando o professor consegue dar uma boa aula, isso lhe trás **satisfação** (repare no desenho da direita e do canto inferior esquerdo como ele está sorrindo):

A parte que eu mais gosto é a sala de aula. Mas de uma escola só: a do sítio. Sou mais “chegado”. É uma **sala de aula normal, fazendo chamada, passando matéria, tirando dúvida de aluno**, entendeu? Eu estou aqui, de costas. De vez em quando eu trabalho em grupo né? Eu explico a matéria, um tem dúvida, explico só pro aluno que tem dúvida ou volta a matéria pros demais... **A sala de aula é o lugar que eu mais gosto porque eu gosto de ensinar, de tirar dúvida. Eu gosto; é a profissão sua, né? Você ta lá trabalhando, eu acho legal, eu gosto. Me sinto bem.**



Figura 23: Local da escola que Rui mais gosta

Sofia também gosta da **sala de aula**. Tanto que a “sala um”, desenhada por ela em o “tour pela escola” (ver Figura 18) é o local em que, geralmente, ministra suas aulas nessa escola:

Porque **eu gosto também de ficar na sala de aula**. Apesar de tá muito tumultuado. Eu **gosto muito de ensinar, gosto muito de tá lá dentro**. Porque, às vezes, **quando dá certo, é muito bom**. Super...

Mais adiante o leitor observará um paradoxo: a sala de aula também será apontada como um lugar **não habitável**. Trata-se da **sala de aula indisciplinada**. Fato totalmente coerente, pois, que professor quer habitar uma sala onde o ensinar e o aprender não acontecem?

A **biblioteca** é o outro espaço escolar que os professores participantes desta pesquisa gostariam de habitar. Karina é uma delas. No entanto, ela o considera o **local um tanto vazio**:

Eu desenhei a biblioteca. **Ela fica aberta**. De manhã fica uma readaptada, à tarde fica um readaptado. **Mas ninguém utiliza**. Outro dia eu fui lá fazer pesquisa daí o readaptado falou assim: “Ah, vem mais. Vem mais vezes”! **Isso porque, à tarde tem oficina e daria pra usar bem mais a biblioteca**. O que o readaptado fica fazendo na biblioteca se ninguém entra lá? Fica lendo livro. Já a pessoa que fica de manhã dá reforço. Tanto é que agora nós recebemos três ou quatro alunos analfabetos. E agora eles já tão lendo e escrevendo. Que ela é professora de 1ª a 4ª, sabe? **Então, pelo menos, ela utiliza a biblioteca pra alguma coisa**. [...] Por que a biblioteca não é usada? Se existe algum projeto de leitura? Tem. Tem “Hora da Leitura”, tem “Leitura e Produção de Texto”... Que são tudo oficinas, mas... **Se eles lêem livros? Lêem, mas o professor leva tudo pra sala de aula. Eles não vão na biblioteca. O ambiente biblioteca não é usado. Até tem troca de livro tudo, entendeu? Mas não é usado a biblioteca. Tudo feito na sala de aula**. Eu não entendo porque... Se tem um dia por semana que os alunos vão pegar um livro? Até tem, mas é só com a troca de livro. Mas não é utilizada a biblioteca em si. É só com uma professora. **Mas eu acho que a biblioteca poderia ser melhor... Ela é bem grande, o espaço bem gostoso... Uma mesa... Cabe. O que não cabe na mesa tem bancos em volta. É um ambiente que daria pra ser usado melhor. Principalmente, com hora da leitura, LPT (Leitura e Produção de Texto)... Mas não é utilizado. Então eu acho que algumas aulas poderiam ocorrer na biblioteca. Ela tem um acervo muito grande. [...] Eu não vejo professores levando seus alunos lá**. A que leva, leva só no período da manhã. Então, à tarde, que eu estou lá, a **biblioteca sempre fica ociosa, nunca tem ninguém**. E eu estranho porque, como a oficina é à tarde, e **essas oficinas que incentivam a leitura são à tarde, eu nunca vejo eles na biblioteca... Por isso que eu estranho**.

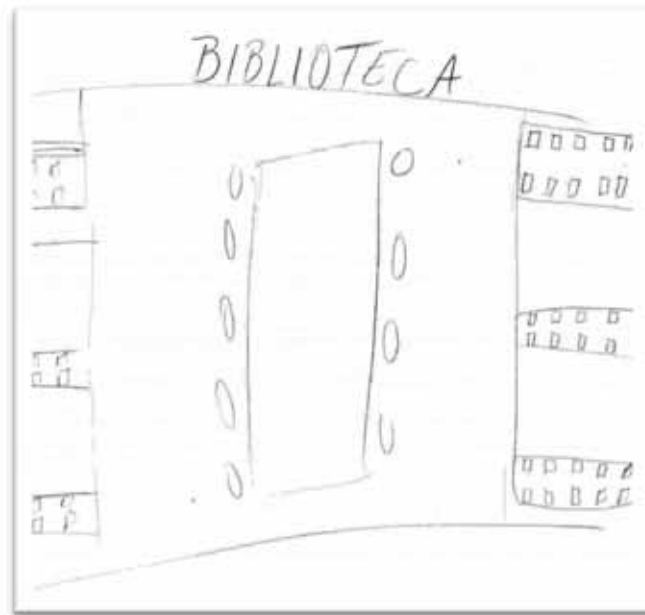


Figura 24: Local da escola menos utilizado (Karina)

Para Karina **o ambiente deveria ser mais frequentado**. Ela relata ter trabalhado com seus alunos na biblioteca durante a oficina “Experiências Matemáticas”:

Esses tempos atrás nós fomos. Tanto é que o professor readaptado falou: “*Venham mais vezes!*”! Eles [os alunos] tão fazendo um **jornalzinho da Matemática**. Então eu levei “eles” pra **pesquisar coisas diferentes de Matemática**: jogos, brincadeiras, aonde encontramos a Matemática, sem ser na sala de aula.... Aí lá tinham os **livros que eles podiam pesquisar**.

Pesquisar, **navegar por caminhos desconhecidos**, inéditos... A biblioteca, nesse sentido, traz um **mundo de possibilidades**... Como não querer habitar um local tão especial como este? Carlos também se **agencia** por ela. E ele faz várias **denúncias** ao afirmar que a biblioteca é o local da escola menos utilizado:

A biblioteca: ninguém usa, é incrível! Faz três anos que eu tô lá nessa escola e **eu nunca vi ninguém trabalhando... É a biblioteca. Não tem bibliotecário. Fecharam a biblioteca da escola.** [...] Na minha escola o professor dá aula de leitura na biblioteca **porque não tem sala**. Só por esse motivo. E quando a biblioteca funcionava, há uns quatro anos atrás, **as crianças, não iam no livro. Era fechado. O livro ficava atrás do balcão e daí falava: “Que livro você quer?”**? Eu nunca vi isso! É, que nem o cara que chegou na biblioteca falou assim: “A bolsa ou a vida”! A bibliotecária falou: “Qual o autor”?

A biblioteca da escola de Carlos é usada apenas como sala de aula. Não há um funcionário com formação adequada para atender aos alunos. Geralmente, é algum professor readaptado por motivo de saúde. A direção da escola, com medo de roubos, **ordena que os**

alunos fiquem atrás de um balcão, não tendo acesso aos livros. Não é possível manusear, descobrir novos autores, escolher o que agrada. A grande pergunta que podemos fazer é: Como alguém pode tomar gosto pela leitura desta forma?

Brasileiro lê um livro por ano, revela pesquisa

Publicada em 21/11/2009 às 14h34m

RIO - Um levantamento do Instituto Pró-Livro confirma que o brasileiro lê pouco. São 77 milhões de não leitores, dos quais 21 milhões são analfabetos. Já os leitores, que somam 95 milhões, leem, em média, 1,3 livro por ano. Incluídas as obras didáticas e pedagógicas, o número sobe para 4,7 - ainda assim baixo. Os dados estão na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, feita com 5.012 pessoas em 311 municípios de todos os estados em 2007.

- O livro é pouco presente no imaginário do brasileiro - explica o diretor do Livro, Leitura e Literatura do Ministério da Cultura, Fabiano dos Santos.

Nos Estados Unidos, por exemplo, a população lê, em média, 11 livros por ano. Já os franceses leem sete livros por ano, enquanto na Colômbia, a média é de 2,4 livros por ano. Os dados, de 2005, são da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), que integram o Instituto Pró-Livro.

Detalhes dos hábitos do brasileiro relacionados ao livro, revelados na pesquisa, atestam esta afirmação. O levantamento considera como não leitores aqueles que declararam não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, ainda que tenha lido ocasionalmente ou em outros meses do ano.

Entre os leitores, 41% disseram que gostam muito de ler no tempo livre, enquanto 13% admitiram que não gostam. Também entre os 95 milhões de leitores brasileiros, 75% disseram que sentem prazer ao ler um livro, mas 22% sustentaram que leem apenas por obrigação.

Com as estatísticas nas mãos, Fabiano dos Santos diz que há dois caminhos a percorrer para fazer do Brasil um país de leitores: ampliar o acesso ao livro e investir na formação de leitores.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil sugere que a maior influência para a formação do hábito da leitura vem dos pais, o que explica o fato de que 63% dos não leitores informaram nunca terem visto os pais lendo.

Por outro lado, o levantamento sugere que o hábito de ler é consolidado na escola e quanto maior o nível de escolaridade, maior o tempo dedicado à leitura. Entre os entrevistados com ensino superior, há apenas 2% de não leitores e 20% disseram que dedicam entre quatro e dez horas por semana aos livros. Este índice cai para 12% entre estudantes do ensino médio.

- É em casa e na escola, que os leitores são formados. Depois dos pais, os professores são os maiores incentivadores, mas poucos têm a experiência da leitura. E, neste caso, fazer do aluno um leitor é uma mágica - diz o diretor do Livro do Ministério da Cultura.

O professor de Literatura Dilvanio Albuquerque considera que o desinteresse do brasileiro pelos livros não pode ser atribuído apenas à família e à escola.

- O problema é mais amplo. Não podemos falar que a culpa é da instituição, seja ela familiar ou escolar, porque, na verdade, o problema é cultural - diz.

Para o professor, até entre os universitários, o hábito da leitura não é comum, inclusive nos cursos em que o contato com a escrita é fundamental.

- Normalmente a universidade não oferece um bom acervo. Moramos em um país em que os livros são caros e de difícil acesso - diz.

Disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/11/21/brasileiro-le-um-livro-por-ano-revela-pesquisa-914868096.asp>, acessado em 16/07/2010

Cabe à escola garantir o acesso à biblioteca. Não basta o governo comprar o livro, pois o livro tem que chegar ao aluno.

Mas, o descaso com a biblioteca e, conseqüentemente, com a cultura é muito grande, como afirma Carlos:

Aqui é o telhado, a chuva... Advinha pra onde vem a chuva? Pra dentro da biblioteca! Então aqui é a biblioteca, aqui é história em quadrinhos, livros, acervos, revistas e tal. Tem numerais, letras, tem o que você quiser lá; tem muito livro. E aqui “é” os “bichinhos” transitando lá, porque ninguém usa, a não ser o professor da “Hora da Leitura”. Que ele usa aqui... Assim: com as cadeiras, fora do balcão. Ele fica nesse pedaço aqui ó. [...] **Tem mais de dois mil, três mil, quatro, cinco mil livros nessa escola! É muito grande a biblioteca.** Você entra: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Mitologia, Matemática, Português, Geografia, Guerra, Economia... Espetacular! Tem exemplares e exemplares. Tem as mesas grandes que ele tá usando pra “Hora da Leitura”. **Mas as crianças nunca tão pra dentro.** Sempre na mesa. Elas não têm contato com livros, então? **Os alunos nunca pegaram livros. Não funciona. Faz quatro anos que não funciona a biblioteca! É fechado. À sete chaves... [...]** Há uns dois ou três anos atrás até abriram a biblioteca. **Punham alguém sentado lá... Só que as crianças tinham acesso a revista (que ficava pra fora) e história em quadrinhos. Só! Revista de 10 anos atrás tava lá pra eles verem.** Não sei pra que! Então, daí começaram a parar né? Porque não tinha mais acesso nenhum. A única coisa que eu falava pra eles pegarem era o “Ciências Hoje”, que tinha muita coisa legal: curiosidade, enigmas. Aí eles começaram a pegar e todo mundo pegava. **Só que você tinha que devolver depois de 15 minutos.** Daí fechou....



Figura 25: Local da escola menos utilizado (Carlos)

Os produtos culturais estão na escola de Carlos. Não se pode dizer, neste caso, que faltam livros, revistas, filmes etc. O problema parece estar em “como” disponibilizar isto aos alunos. Na tentativa de tornar a biblioteca mais habitável, Carlos faz algumas sugestões e críticas:

Separa 200 livros e numera do 1 ao 200. Quem quer pegar, pega por número. Aí ela tomba lá (não precisa nem tombar, que tá tudo tombado, deve tá tudo tombado). Mas lá tá “tombado” sim, sabe? De tanto livro que tem. **Porque não tem como você transitar porque é só poça d’água! E no planejamento, toda hora fala de biblioteca. Todo mundo fala, mas ninguém toma providência...**

A **sala de reuniões pedagógicas**, poucas vezes, é considerada como um local habitável. Como dito anteriormente, Natasha vê as HTPC’s como um ambiente de **troca de ideias e de discussão do trabalho pedagógico**. Assim como ela, Neide segue nessa mesma direção:

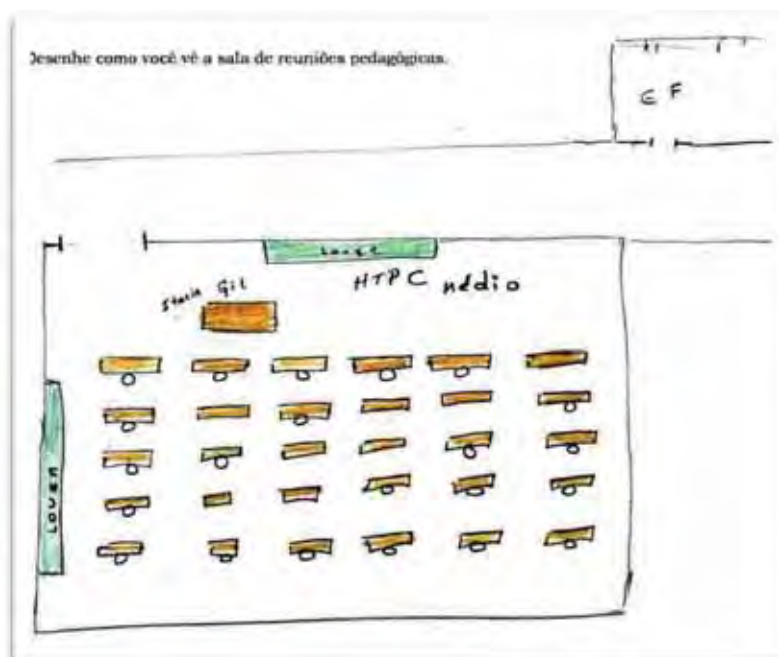


Figura 26: Sala da HTPC (Neide)

“É” muito importante as reuniões para o professor ficar atualizado. Um colabora com o outro, sabe? Eu vejo, na outra escola, quando o Fundamental é junto, às vezes, o professor fala assim: *“Olha, eu tenho meus alunos da quinta série que eu recebi, eles não conseguem memorizar uma tabuada pra aplicar numa conta se não usar calculadora ou se não ter a tabuada na mão”*. Sabe? Ou então eu tô com **dificuldades**, se a classe não consegue interpretar um texto, aí alguns professores da área de Português dão **sugestões**. Quando é na área de Matemática também dá, na área de Artes... Sabe? Tem um **entrosamento** né? Quando a gente vivencia em mais que uma escola, **a gente sempre escuta as atividades que o professor trabalha com o aluno e que dão certo**. É verdade. **Principalmente, na outra escola**. E aqui também sempre o professor tá comentando: *“Eu fiz isso e deu certo. Eu fui por esse caminho e tive bom resultado”* Às vezes, ele leva um texto ou trás uma reportagem da mídia ou ele usa o data show e funcionou... **Então, vai passando um pro outro. Isso é bom no HTPC, muito bom.**

Ela explica que nas reuniões de HTPC são socializados os **avisos da Diretoria de Ensino**. No entanto, Neide não se incomoda com isso, ao contrário dos outros professores participantes desta pesquisa:

Vem um **monte de papelada** da Delegacia de Ensino. Vem lá: cursos, olimpíadas, avaliações dos alunos, material que vai usar com o aluno, como é explicado, leis que mudam. Tudo isso fala no HTPC.

Quando perguntei-a se havia alguma coisa que ela não gostava nessas reuniões, Neide argumentou que era a **parte burocrática** e citou o **projeto pedagógico** da escola. Veja como este é tido mais como um papel, um **documento burocrático** e não algo que, realmente, vá orientar às ações educativas na escola:

A parte **burocrática**, às vezes, não é muito boa não. Tudo bem, a gente faz, mas tem hora que é mais **cansativa**. Mas pra equipe em geral, né? Mas vamos dizer que tem lá suas vantagens, né? Porque precisa participar do **projeto pedagógico da escola**. Tem que ter os professores, tem que ter os pais. Tem aquela coisa toda. Analisar a comunidade, tudo. Aí vai mais que um HTPC, sabe? Mais que uma semana de HTPC. Às vezes, vai até mais. Porque é um projeto longo: coisas que dão certo, coisas que pretendem colocar pra melhorar... Isso melhora... E assim vai.

A **sala dos professores** é outro espaço escolar que eles afirmam querer ou gostar de habitar. Natasha, por exemplo, se refere a esta sala como um **local de respeito, de solidariedade, de carinho e de muito alto astral**. Ela explica que há, no mural, recados informativos, de interesse dos professores e também de incentivo e reconhecimento. Há um computador e também folhas de sulfite para impressão e que os professores podem utilizá-las. Chá, café e bolacha nunca faltam na hora do lanche:

Vamos passar para outro desenho: o espaço da escola em que trabalho que mais eu gosto. Esse lugar é a **sala dos professores**. **É um lugar de muito alto astral, muito respeito, muita solidariedade.....** Esses professores que eu disse que não eram solidários comigo não são da minha escola. Lá tava falando do meu início de carreira, no município. **Nessa escola que eu estou hoje, eu encontrei tudo isso... E, em 2000, eu não encontrei. Eu fugia daquela escola, como o diabo foge da cruz!** Em 2000, eu trabalhei tanto nessa escola estadual que eu estou hoje, quanto numa escola do município. [...] A minha escola parece **escola de primeiro mundo!** Sabe por quê? Porque... Aqui, ó, tem o **computador**, aqui tem um **mural**, na parede. Mural com: calendário, horário, cursos, **tudo de interesse nosso**. Aqui também tem um mural... Recados imediatos. Assim, sabe? Do dia. **Uma mensagem, porque nós fomos demais ontem. “Vocês foram incríveis! Obrigada!” É a equipe gestora que deixa essas mensagens. São mensagens de incentivo, por exemplo, de agradecimento..... Sempre, sempre, sempre, sempre!** E mensagem também: *“É hora de entregar nota!* Como fazer o diário: *“Não se esqueça isso, aquilo...”* **Tudo bem atual, bem informativo, mesmo.** Aqui são as chaves das salas.... Cada uma

com seu olhinho. Aqui é o bebedouro. Bebedouro. Microondas. **Sempre: chá, café e, às vezes, chocolate. Chá e café sempre. Bolachas: sempre.** Vem tudo do Governo do Estado. E lá a gente come mesmo: bolacha recheada, bolacha salgada. Tudo o Governo do Estado. Eu perguntei ainda se era o município que dava. Não. É o Estado. Aqui: nossos escaninhos. Você sabe, né? Aquele armário. **E computador? Todos nós usamos sem problema.** “Ah, você vai usar hoje? Eu uso amanhã”; “Ah eu precisava tanto hoje!”; “Ah, pode usar aqui. Eu uso amanhã!” **Sabe? Sempre em comum acordo. Nós ganhamos da escola uma resma de quinhentas folhas de sulfite pra gente ir levando, sabe?** Eu acho que tudo isso é comprado com verba do Estado. Eles fazem miséria com o dinheiro.... **A gente ganha uma resma de sulfite e pode tirar 70 cópias por mês...** Isso é direito nosso. Então é bem gostoso, sabe? **Assim, é muito bom lecionar lá. Quando você souber que tem aula lá nessa escola, pode pegar, que a escola é muito boa!** Eu não quero pintar nada.

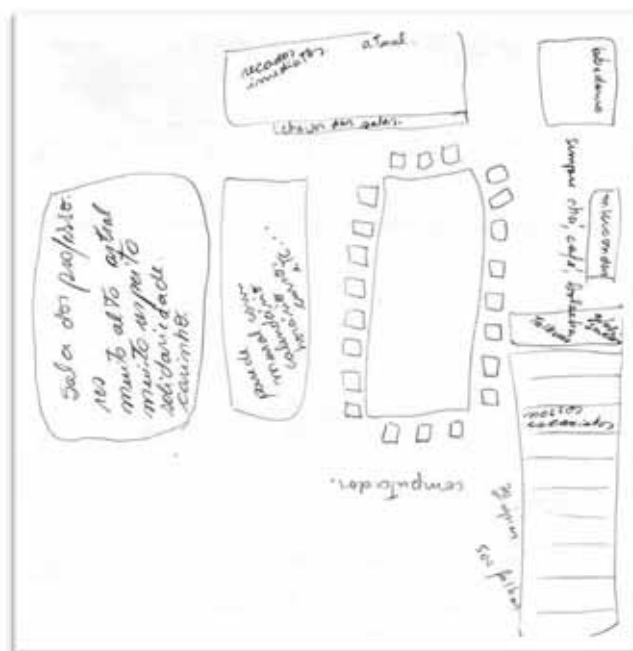


Figura 27: Sala dos professores (Natasha)

Ponto de Alinhavo

Natasha quer habitar a sala dos professores, pois é um **local que lhe dá condições para desenvolver um bom trabalho**, já que as **relações pessoais são tranquilas e agradáveis** e há a presença de pequenos detalhes (como um computador) que podem auxiliar muito ao professor.

No desenho “Sala dos professores” Natasha decide fazer um delicado vasinho com flores vermelhas.

Sempre, sempre, sempre tem um vasinho na mesa. Sempre! Muito bonito, que eu não sei fazer. **As pessoas cuidam da escola. Sempre, sempre, sempre, sempre...** [...] Deixa eu ver uma coisa aqui que eu esqueci.... Aqui no pátio... Aqui é.... Sabe aquele negócio quentinho, *self service*? Tem isso aí. Como chama aquilo lá? **Réchaud**? Então, os alunos comem nove e meia... A gente come onze e meia e tá quentinho, come meio-dia e meia e tá quentinho, come três horas e tá quentinho.... Sempre quentinho! **Tô falando que essa escola aqui é primeiro mundo!** Você quer saber a quem eu atribuo esse sucesso todo? Então, eu não sei. Porque escola já passou por várias direções. **Daí me disseram que todas as três escolas estaduais da cidade têm. Então é o prefeito. Um dos prefeitos.** Mas esse cuidado todo com a escola vem de onde? Isso aí é: **pais na escola, é acolhida, é... Respeito pelo ser humano, que um tem pelo outro, é.... É no geral: é pai, aluno, professor.... Tudo lá é muito bem promovido, sabe?** [...] Então, eu só teço elogios pra aquela escola. Assim, eu chego até a não ver certos desmandos que acontece de um ser humano cometer, **de tanto que tem coisa positiva. Camufla!** Fica camuflado lá porque.... “Ah, você não viu? Não?”; “Não vi, não vi. Passou batido”. [...] Nós somos muito unido nisso. **Se um tá com problema, todo mundo tá com um problema. Se um tá vencendo, tá todo mundo vencendo, sabe?** [...] Então, eu acho que tudo na escola leva a isso. **A escola pintadinha, a escola toda.... Ao invés de tá pichada, ela tá pintada, sabe?** Inteirinha com grafite. As portas, o muro, tudo, tudo. Grafite mesmo. Os motivos.... Sala de Arte; tudo grafitado. **E nessa escola que eu trabalhei que não foram amigo comigo... Também é tudo bonitinho, tudo decorado e tal, mas não passava esse espírito, sabe? Não passava esse espírito. Mas aqui passa.** Também tem uma coisa da **gente estar bem.** Também tem muitos problemas existenciais. E eu tô também superando. **Então, quando você tá bem, você vê tudo com outro ângulo. E se você não tá bem, você vê tudo....** [...] Eu desenhei o vasinho na sala dos professores querendo falar do carinho. **Principalmente porque eu fugia dessa escola, como o diabo foge de cruz. E nessa vez, tava uma benção!** Então, eu não sei se era a escola que não estava bem, ou se era eu! **Porque eu tava no meu primeiro ano de Matemática. Nunca tinha dado Matemática. Então, às vezes, era uma coisa muito minha, e não da escola.**

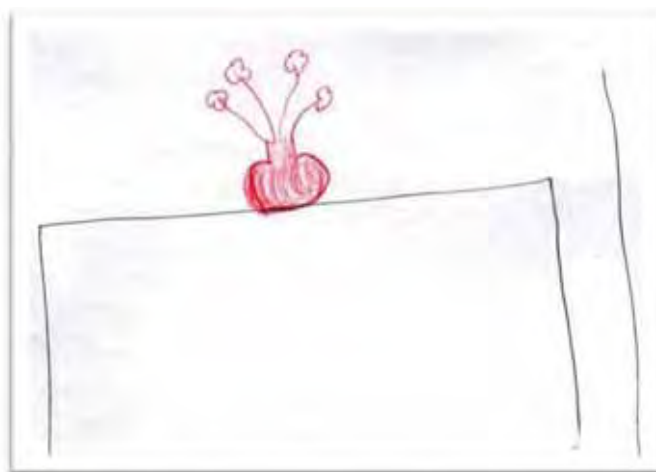


Figura 28: Sala dos Professores (Natasha)

Aliás, este foi o único desenho que ela coloriu:

Então, o vasinho foi o único desenho que eu pintei porque eu acho que o colorido é uma coisa alegre. Cores, qualquer cor é lindo! Até o preto e o branco, que é mais neutro é lindo! Cinza... E aquela escola é muito colorida, sabe? Ela é toda grafitada! **Como eu te disse, lá não falta um vasinho em cima da geladeira, em cima do armário, no meio da mesa, na secretaria. É um povo pra cima e pra frente.** Eu pintei as flores de **vermelho** porque eu amo a cor vermelha! Eu uso

sapato, muito sapato... Não uso inteiro vermelho não, mas sapato e blusa; calça e o sapato; sapato e a bolsa... **Eu amo vermelho! Eu amo!**

Para Natasha, esta escola é especial; em suas próprias palavras: “uma escola de primeiro mundo”. Há **envolvimento não só de toda a equipe escolar, bem como por parte dos pais tanto por parte da comunidade**. Há um **cuidado com a escola, tanto no que se refere aos recursos materiais quanto aos humanos**.

A sala dos professores também é eleita por Neide como **seu local preferido**. O leitor vai notar, mais adiante, que isso não ocorre com a maioria dos participantes desta pesquisa, os quais apontam este ambiente como um **lugar pesado, com poluição visual e sonora**. Nesse sentido, este ambiente parece ser um tanto **“esquizado”, dual, contraditório**. Veja como a sala dos professores é colorida para Neide:

Ah, que **coloridinho!** O espaço da escola que eu **mais gosto** é a **sala dos professores**. Porque aí é um lugar **descontraído** que a **conversa é só entre professores, não tem alunos...** São colegas de trabalho. **É isso que é a vantagem**. Pode ser que um não seja muito amigo do outro, mas tudo indica, parece, ser amigos do outro. Coloquei alguns. Coloquei a toalha da mesa, que é bem colorida. Aqui é a mesinha, onde fica a mesinha e o santinho: é um Coração de Jesus. Tem um vasinho de flor ali.

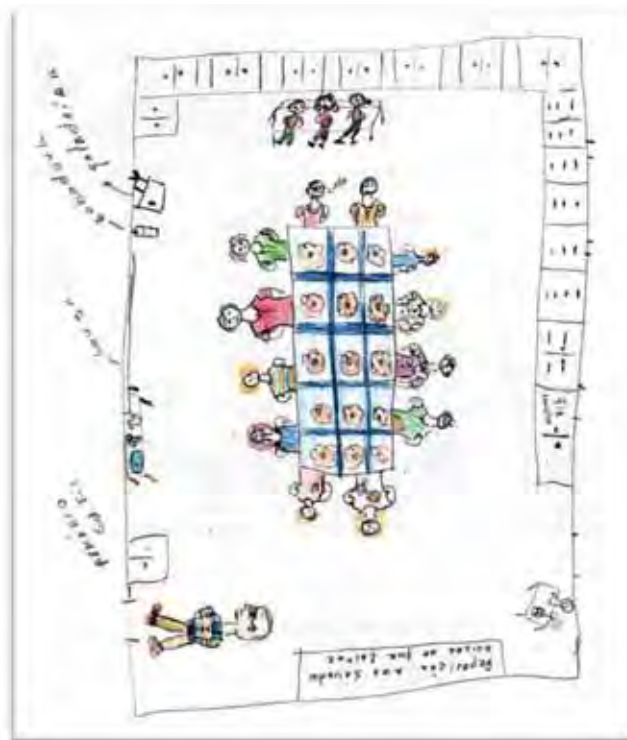


Figura 29: Sala dos Professores (Neide)

Note que Neide explica que gosta da sala dos professores, pois é um **lugar que não tem alunos**. Talvez, seja pelo fato de conviver muito com eles – durante três períodos diários. Ela se sujeita a essa carga excessiva para poder ter uma vida um pouco melhor e apoiar financeiramente o filho que está na faculdade. Este exemplo trata-se do processo de **intensificação e precarização do trabalho do professor**, já discutido anteriormente.

Ela detalha um pouco mais este ambiente, destacando a **descontração**. Mas, não deixa de falar sobre o **excesso de barulho** da sala dos professores:

Aí não é só conversa de escola. Às vezes, o que fez no final de semana ou, então, se foi em algum lugar: “*Olha, não é caro! Passei o final de semana lá. Gostei muito...*” Comentam porque... Não fala mal de aluno, só se tem algum caso extremo que o aluno é indisciplinado, essas coisas. Mas, geralmente, nesse espaço aqui é mais **descontração**. Agora, quando tá todo mundo é muita gente falando, é uma **barulheira**. Quando tem HTPC fica todo mundo ali pra depois ir pra sala... O **barulho é bastante**.

Mais uma vez podemos perceber que este é um **ambiente agradável, habitável** devido às **relações pessoais**. Quando as **relações com os colegas e com a direção da escola são boas**, quando há um **cuidado na relação com o outro, o professor se sente satisfeito e feliz**. É o caso de Tereza. Ao desenhar o espaço da escola que mais gosta, Tereza retratou, em primeiro lugar, a sala da **secretária da escola** (amiga de Tereza) e, em segundo lugar, a **sala de aula**. Eu perguntei-a porque desenhava estes lugares. Ela explica que desenhava-os pela liberdade neles presente, pelas não-hierarquias, ausência de regras rígidas de conduta, ou seja, por se constituírem como um *espaço liso*:

Eu gosto desse espaço porque é o lugar que tem mais **liberdade** para conversar. [...] Esse é o **primeiro lugar**. Aqui todo mundo te **trata de igual para igual**. Não tem aquele negócio quem é professor, quem deixa de ser, entendeu? É porque aqui você pode ficar mais a vontade. **Não tem que ficar se preocupando com postura**, se preocupar com nada, entendeu? Eu tenho que me preocupar com postura, principalmente, dentro de sala de aula, na sala dos professores... **Então aqui a gente pode chegar, sentar, falar qualquer coisa. Você não é corrigido**, você não precisa se preocupar com o que você fala entendeu? Na sala dos professores eu acho que tem esse problema. **Lá só fala quem grita primeiro: mais alto. Mais ou menos isso. Quem consegue gritar mais alto é o que fala primeiro. E quem não grita, fica por último: não fala.** [...] **Aqui não é tanto isso. Cada um tem a sua vez de falar. Um respeita o outro.** Outro lugar que eu gosto é a **sala de aula**. A sala de aula é também um lugar muito legal. Vou tentar desenhar a sala de aula bem simplesinha. Como eu faço para desenhar os alunos? Eu não sei desenhar. Vou por umas cabecinhas como se fosse a vista superior. Só não vai poder por nem olhinho.

Porque já que você esta vendo de cima. Vou por uns cabelinhos para saber se é menina. Aqui é a mesa. Certo? E agora como eu vou me desenhar? Agora já não sei continuar mais não. Essa sou eu. Pronto. Uma blusinha com decotinho “V”. Sou eu. Eu gosto desse lugar porque eu gosto de dar aula, tô aprendendo isto né? Lá eu **consigo me expressar, consigo dar aula, consigo discutir** com eles o assunto com relação à matéria tudo e, às vezes, sai uma **descontração**. Não tem que se preocupar tanto com.... Não teria tanto aquela preocupação além daquilo que eu tenho que ensinar: que é o conteúdo. Eu acho isso.

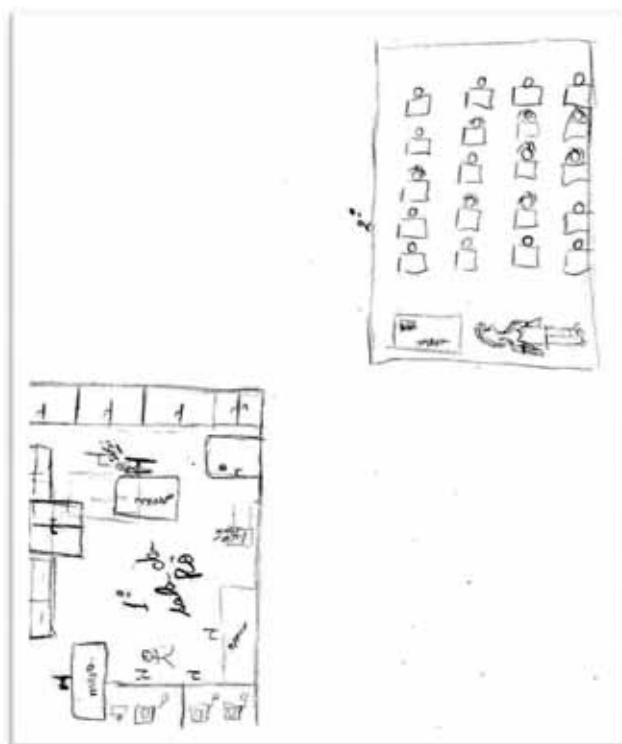


Figura 30: Ambientes preferidos por Tereza: sala de aula e a secretaria

Tereza se sente **acuada** na escola. Ela afirma que **não há espaço para expor suas idéias**. As **relações pessoais são, muitas vezes, difíceis**. Ela **quer habitar um local mais livre, descontraído**, que **não seja tão rígido em termos de condutas**. A sala de aula de Tereza é um desses lugares que deseja habitar.

Então, eu acho que na escola, **a gente não tem espaço pra conversar, pra gente expor nossas idéias**. Como professor não. E não acho que é algo específico dessa escola. É geral. Então, **a sala de aula é um lugar que você consegue se expressar mais**. Apesar que, eu não fico perdendo muito tempo com conversa. Eu entro, dou aula e saio. Mas é um lugar que, às vezes, sai uma brincadeira que você acaba dando risada, **que você sente mais à vontade. Você tem mais liberdade. Você não precisa se preocupar se o cabelo tá bagunçado, se a blusa....** Sabe? É um lugar que você tem mais **liberdade** e você consegue dar aula. **Nos outros lugares eu tenho que me preocupar com a postura, como sento, com o jeito da roupa...**

Agora, vamos para os **locais não habitáveis**. Com exceção da Neide, todos os participantes da pesquisa apontaram os lugares que não gostam de estar, ou àqueles menos desejados. Neide se diferencia:

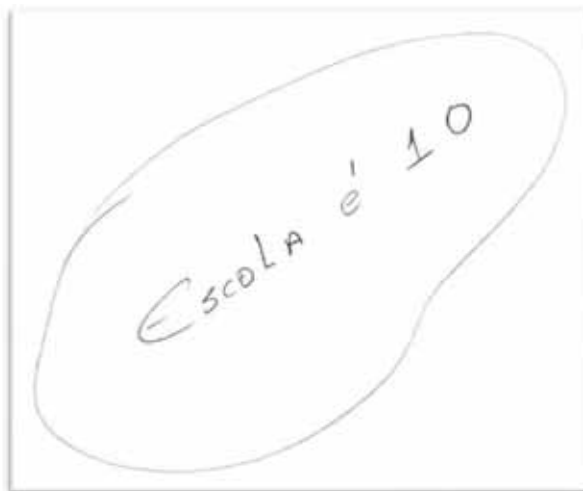


Figura 31: Local da escola que Neide menos gosta – não existe

O lugar da escola que menos gosto... Não tem. Até a cozinha: eu gosto de conversar com a merendeira, **eu sou dada com todo mundo**, com os alunos, com todos... **Lugar ruim? Ah... Acho que não tem**, viu Audria! Porque, até nas festas à noite, quando eu vou lá participo dos eventos... Tem festa junina, casal estudantil, tem umas atividades que a gente faz... Da primavera, sai da escola faz uma caminhada ali no bairro... Tem convidados que vão dar palestra na sala de vídeo. Ela é enorme, que nem um anfiteatro, a sala de vídeo dessa escola. **Ela é boa, ela é espaçosa.**

Fica nítido que Neide tem um “olhar sempre positivo das coisas”: *“Tem que **acreditar**. Se não, se eu não acreditar, me **desmotiva**. Tem dia que você volta [da escola] **desmotivada**”*. Ela se refere ao fato de alguns alunos terem dificuldades e não conseguirem aprender Matemática. Portanto, a escola é um lugar que Neide quer habitar em sua totalidade. Ela enfatiza o **apoio da direção**, que sempre está acompanhando professores e alunos:

Então a **equipe gestora dá todo o respaldo, sempre acompanhando, atendendo. Se os alunos acham que precisa de mais alguma coisa eles vão e falam com o diretor**. Eles são críticos, né? São alunos cidadãos críticos né? Porque eles têm opiniões, sabe? Eu tenho vários alunos que tem opinião, opinam.

Mais uma vez, podemos observar como o **apoio da equipe gestora é importante para o trabalho docente**. E se existe um espaço escolar que Karina não quer habitar, este é a **sala da direção**:

Aqui é a área VIP: coordenação, vice... **Aqui eu não gosto! Nossa!** Ah, tudo o que eu estou desenhando é referente a uma escola só. Porque é a escola que eu passo mais tempo que a outra

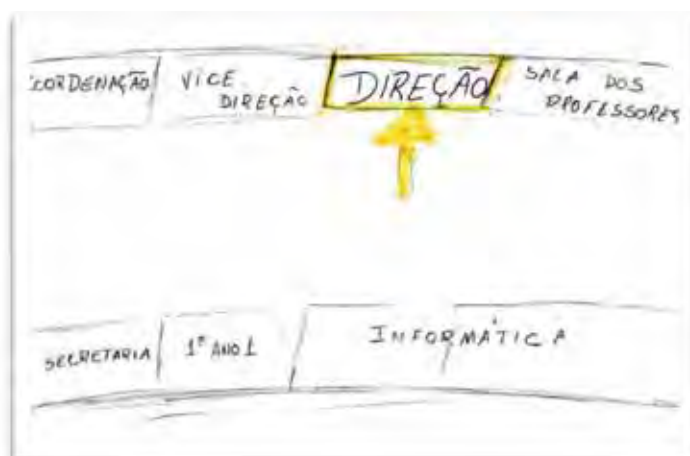


Figura 32: Local da escola que Karina menos gosta

A tal “área VIP” também é a região que Júlia menos gosta. O motivo? Mais uma vez as **relações pessoais na escola parecem estar desgastadas**. No desenho a seguir, Júlia se refere à época que estava atuando como coordenadora pedagógica da escola:

O lugar que eu menos gosto... Eu não acredito as coisas que eu desenho... [...] **Eu não gosto da diretoria e não gosto da coordenação porque eu não fui... Não gostei da convivência, não gostei do lugar, não gostei da chatice, reclamação de adulto... É, professor... Reclama de tudo, enche o saco, não fica na sala, não toma conta dos alunos, manda aluno pra gente direto... [...]** Eu estou desenhando essa parte da coordenação pela experiência que eu tive como coordenadora. **Eu não gostei de ser coordenadora. Os outros professores enchem o saco mesmo. E a diretora também, a diretora, a vice. A diretora é uma folgada. Não faz nada né? Empurra tudo pra todo mundo, só que gosta de cobrar...**

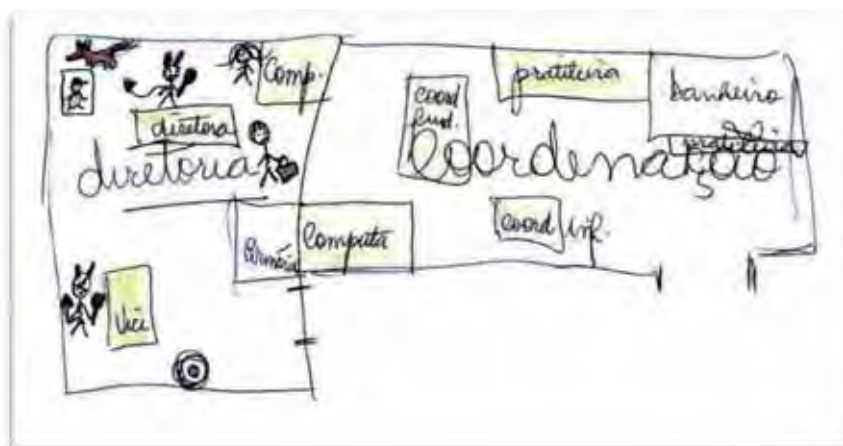


Figura 33: Local da escola que Júlia menos gosta

Note, no desenho, que a diretora e a vice estão representadas como **capetas**, pois **querem colocar todo mundo na fogueira**:

E a vice faz tudo, só que ela gosta de colocar todo mundo na fogueira... A diretora é capetinha e a vice também. Esses cachorrinhos? É tudo o que a diretora

leva pra escola: a filha dela na internet, o cachorro, o bebê e o marido. Fica a família inteira enfiada lá dentro. O marido dela dá aula também. Ele acaba a aula dele e vai lá. Todo mundo se enfia lá dentro... [...] **Eu era a coordenadora do Fundamental.** Só que era invertido: minha colega sentava aqui e eu sentava aqui. **Eu saí por causa da vice-diretora, né? Ela, do dia em que eu entrei, ela tá no meu pé.** E ela, assim, eu vi que ela não ia parar, sabe? Eu tava fazendo um trabalho bom tudo e a diretora é muito influenciável. Por ela, por qualquer pessoa que chega e fala no ouvido, ela é muito influenciável. **Então, eu tava fazendo mal pra mim.** Entendeu? Eu não tava conseguindo desenvolver, **não tava conseguindo ficar feliz...** Apesar que eu estava fazendo um trabalho bom, os professores gostarem tudo, **não tava conseguindo conviver com aquilo. A diretora fazia bastante pressão de resultado, acompanhamento, tal... Mas todas as vezes que eu levava uma dúvida pra ela, ela via isso como uma fraqueza minha.** Entendeu? E eu não tinha dificuldade de relacionamento. Eu sou uma pessoa muito enérgica com papel e, infelizmente, eu tava lidando com isso, né? [...] **Aqui eu fiz de vermelho pra evidenciar a maldade, né?**

Júlia não quer habitar certos espaços escolares devido aos **problemas de relacionamento:**

O que eu acho negativo “é as conversa paralela”, fofoca, e... **E tem uma divisão muito clara dentro da escola.** Não sei vocês no PEB-II, se vocês sentem isso... Mas no PEB-I, principalmente, que passa o dia todo na escola. Então, professor é uma classe, funcionário é outra. Então tem sempre essa divisão. Professor tem privilégios, tem direitos, pode isso, pode aquilo, tem sala dos professores... Lá na minha escola, por exemplo, eu desenhei aí... **Os funcionários têm senzala.** Entendeu? Aí esses dias eu tava falando com uma das funcionárias e eu errei: ao invés de falar “senzala”, eu falei “favela”.... Aí virou uma polêmica dentro daquela escola... Porque eu chamei eles de “favelado”. Entendeu? Então eu acho que isso atrapalha muito. Muito desgastante: a fofoca assim... [...] E lá na direção né? Pra mim, **o pico de discórdia ali é a vice-diretora.** Mas ela é muito presente nos trabalhos práticos. **Ela é ruim de relacionamento, mas ela é muito presente nos trabalhos práticos.** Então assim: ela tem dois pesos e duas medidas, né? Por um lado, ela é muito útil nos trabalhos práticos; por outro, eu acho que ela atrapalha muito. Só que não é uma visão que tá bem definida pra todo mundo, porque a maioria dos professores... Bom, acho que no Estado é pior né? O professor chega lá, dá a sua aula e se manda né? Mas tem muito disso também no PEB-I. O professor: *“Ah, não quero me envolver com essas coisas administrativas!”* *“Ah, não quero me envolver com essas questões!”* *“Eu tô lá com a minha sala, pronto e acabou”.* **Quando eu saí da coordenação eu falei a mesma coisa. Eu falei: “Chega! Não quero saber da escola. Quero que a escola pegue fogo da porta pra lá. Eu tenho a minha sala e acabou!”** Mas porque eu fiquei muito desgostosa com essa parte administrativa. **Então, pra mim, eu achei muito pesado.** Aí eu fico assim: será que os professores são tão errados de não querer saber? O que mais importa? Os alunos? Aí também a gente não sabe. O professor tá interessado mesmo no aluno ou vem aqui cumprir a obrigação pra ganhar dinheiro né? E tem muito disso, né? Relacionamento é muito difícil.

Ponto de Alinhavo

Aqui podemos perceber um movimento de *desterritorialização* (ou *reterritorialização*) de Júlia. O ambiente da gestão escolar não estava fazendo bem a ela; Júlia não estava feliz. Como consequência pegou uma *rota de fuga* e voltou para a sala de aula.

E se por outro lado, anteriormente, vimos a **sala dos professores** como um local habitável, por outro, podemos observar que, na grande maioria das vezes, este ambiente **não é considerado agradável**. Carlos o chama de **poluído**:

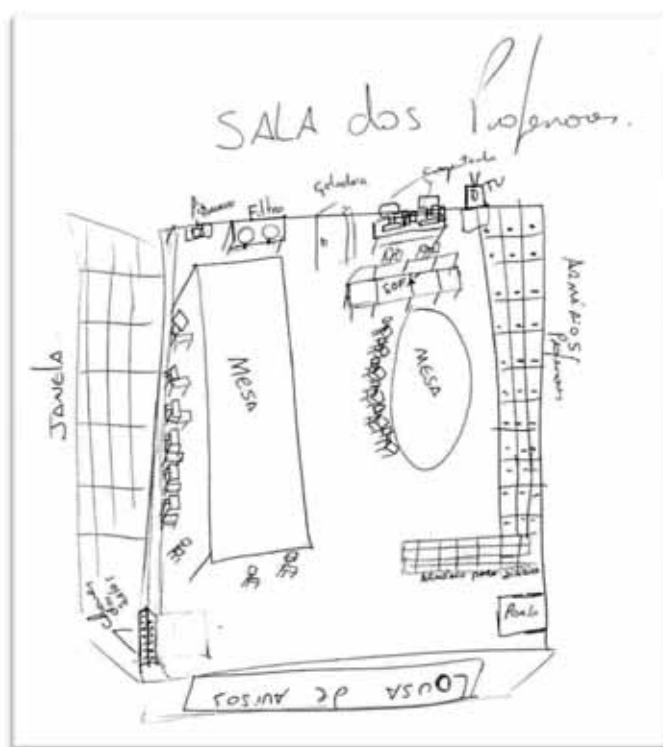


Figura 34: Local da escola que Carlos menos gosta

O lugar que eu menos gosto? É a sala dos professores. A primeira coisa que eu faria é **tirar a sala dos professores da escola**. Porque sala dos professores é o momento que você tem pra você **distrair a cabeça** e não **falar do aluno**. **Do aluno você fala o dia inteiro, e vê o dia inteiro**. Então, a primeira coisa que eu faço na hora que eu chego: **eu pego o material e subo pra minha sala**. Na hora do café eu pego meu chá, troco a pasta e **subo pra minha sala**. **Odeio sala dos professores! É a pior coisa...** [...] Essa é a porta e aqui é a lousa de aviso, que é **nojenta**, que é uma **poluição**, que toda hora eu “meto a boca” nessa lousa! Porque de tanta **porcaria** que eles escrevem lá. [...] A sala dos professores é o lugar que eu menos gosto **porque você vai para descansar a cabeça, não para ficar falando de aluno**. E aí acaba ficando um **ambiente poluído**. E os avisos da lousa eu brigo, por causa que eu não leio a lousa. Aquela lousa não é pra ler. [...] Essa semana tinha: entrega de portfólio, entrega de notas, “quem quiser participar do evento procurar...” formatura, camiseta da gincana, horário de sábado (lá no canto, que ninguém apaga aquele horário e todo mundo já devia ter decorado), alunos afastados... O dia da

gripe suína, aquela época, quando nós voltamos, acho que tinha uns 18 alunos afastados, marcados na lousa. E agora colocaram os transferidos.

A sala de aula de Carlos torna-se uma *rota de fuga* desses lugares “poluídos”, com **informações excessivas**, com **assuntos não agradáveis**, com **poluição visual e sonora**... No desenho **sala dos professores**, Carlos decide acrescentar outros elementos e representá-la de outra forma:

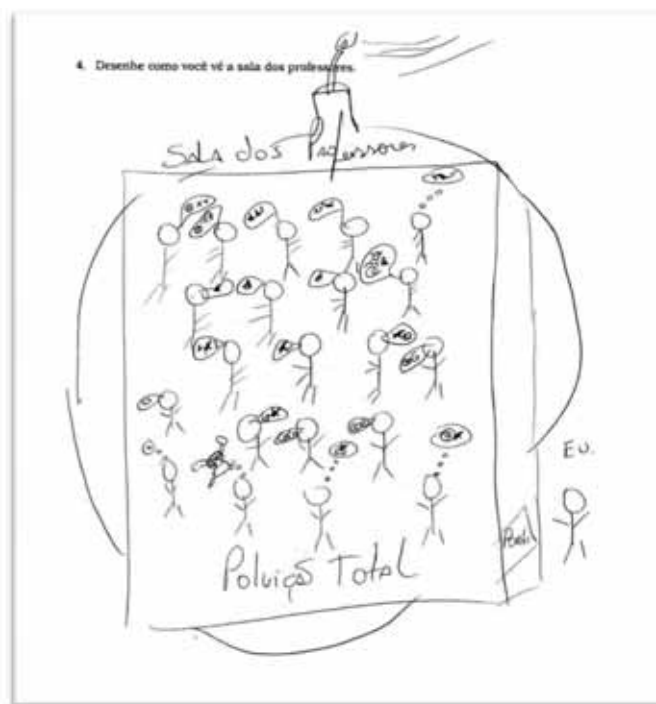


Figura 35: Sala dos Professores (Carlos)

Eu já desenhei [a sala dos professores]. Mas vou colocar algumas coisas. Lá todas as pessoas, **cada um falando um assunto**. Então se tornou uma **bomba**! O que são os desenhos dentro dos balõezinhos? Isso aí é falando **besteira**. **Besteira, besteira... Sacanagem**... Falam dos alunos... Tem de tudo: tem coisa boa... Tem tudo. **O que mais tem é assunto sobre aluno. E é uma bomba porque se você juntar todos os assuntos...**

A **sala dos professores** é um local que Carlos não quer habitar: para ele representa “**poluição total**”. Veja no desenho, como ele se coloca fora da **bomba pronta para explodir**! Neste local, **não há diálogo possível**, visto que cada um fala uma “língua” diferente. Para Karina, a situação não é muito distinta. Novamente, este ambiente vem carregado de **sentimentos negativos**. Lá dentro **há separações, hierarquias**. E Karina **não quer fazer parte deste grupo**. Ela **permanece num canto e se sente diferente dos outros professores**:

Eles estão bem **separados**. Tá vendo? Aqui fica sempre três. Sempre ficam uns, em pé, aqui. Quase que deitado aqui no sofá. Aqui mais alguns tomando café. É isso. Eu sinto a sala dos professores **muito dividida**. Em **grupinhos**. Sabe? Então, eu sempre sento aqui na **ponta**. Só fico observando. Eu fico aqui. **Vou desenhar eu de**

cabelinho. Eu sou diferente. E quando o Carlos está, ele senta aqui. Ele tá lá só quando eu estou. Se não ele fica na sala dele. Então eu percebo uma **separação** muito grande. Principalmente, a diferença que os próprios professores fazem de professor de Ensino Fundamental, com professor do Ensino Médio. É uma **separação** muito grande ali. **Então eles não se misturam. Os próprios professores não se misturam.** Por que alguns do Ensino Médio dão aulas no Ensino Fundamental. Só que não se misturam com os professores do Fundamental. Então eu percebo nessa escola essa **separação**. Mas na outra escola também tem.

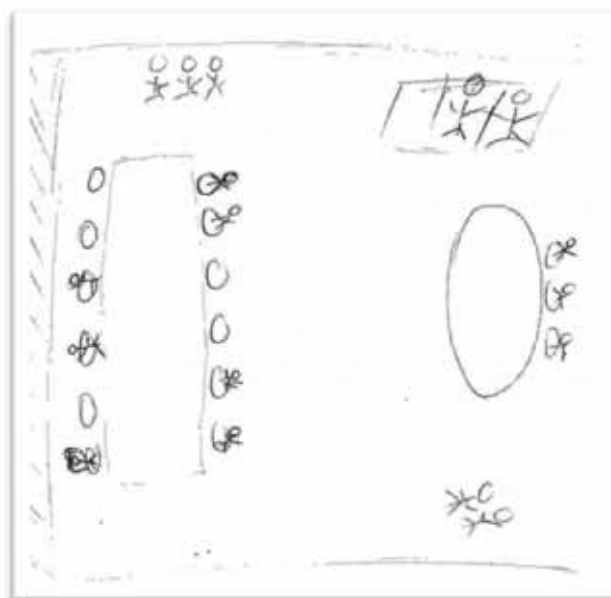


Figura 36: Sala dos Professores (Karina)

As relações pessoais estão desgastadas na escola. Tereza diz que muitas da conversas que ocorrem na escola **não são atraentes** e que gostaria que os ambientes fossem **menos individualistas e tensos**:

“É” umas conversas que **você não consegue entrar no meio**. “O que eu fiz no final de semana, onde fui, deixei de fazer, com quem fiquei, com quem que não fiquei, porque fiquei. **Aquelas conversas chatas de sempre. Eu não vejo muita conversa sobre educação, ensino-aprendizagem.... São mais coisas pessoais, não tanto relacionado com educação, que é o nosso maior objetivo de estar ali. [...]** Eu gostaria que os ambientes não fossem tão **individualistas** como são. Sei lá. Que as **pessoas não fossem tão individualistas**. Acho que não é individualista. É que **eu nunca vejo conversa. Eu vejo discussão, briga... Sempre sai a discussão, sai a briga, mas nunca tem acordo**. Aí você sai e o que resolveu? Nada. Entendeu? Mais ou menos isso. Eu acho que deveria **ter mais respeito um pelo outro**. Nós ensinamos isso em sala de aula e não praticamos quando estamos em grupo, entendeu? Ou não?”

Para ela a **sala dos professores também é o lugar da escola que menos gosta**. É um lugar que Tereza não quer habitar por ser um **ambiente tumultuado, bagunçado, de disputa, de brigas e de barulho**:

Esse é o lugar que eu menos gosto porque é muito **tumultuado**. Eu acho que é um lugar muito **tumultuado**, pro meu gosto. Por ser, principalmente, a sala dos

Fica bem num bairro periférico. Eu não a desenhei nas outras folhas porque eu comecei nela recente agora. Faz uma semana que eu estou lá. E o que mais me chamou atenção nesta escola foi a sala dos professores mesmo! **Uma mulher fica falando de sexo** (eu até desenhei um peitão nela aqui, ó), ela fez lipo também... Sério! **Ela fala uns absurdos**, essa mulher aqui... Se ela é nova? É uma senhora já. **Aqui eles ficam reclamando que os alunos são tudo porcaria... O outro professor também fica falando que professor é “profissão bico”... Que professor não é profissão... Daí a outra fica brincando com essa... A diretora fala que baixou a qualidade do professores...** São essas as discussões. Quem é essa grandona? É a diretora. Não, ela não tá em cima da mesa. Aqui é perspectiva né? Ela tá do outro lado lá. Por que eu fiz ela com a cabeça maior que todo mundo? Porque ela é gorda!

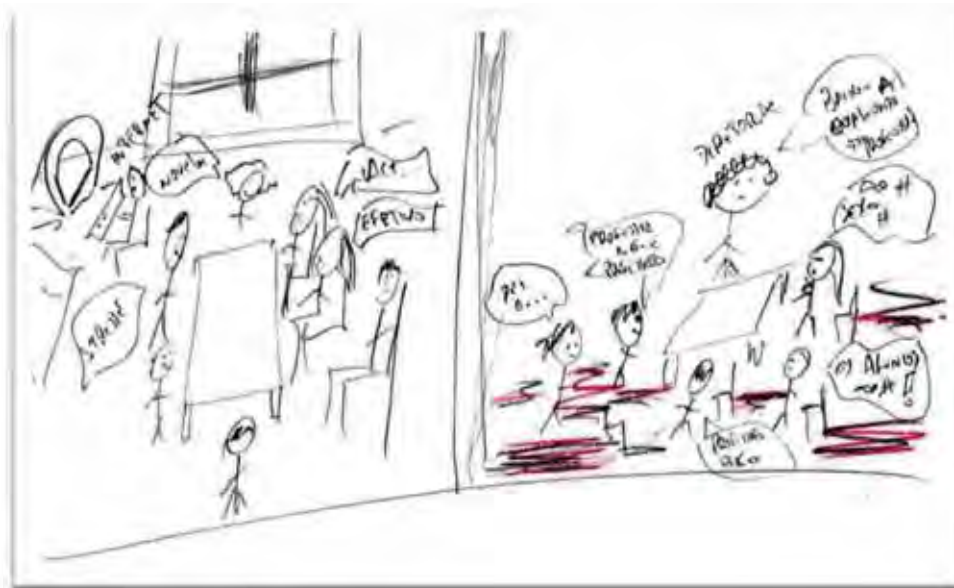


Figura 38: Sala dos professores (Rui)

Para Carlos, a “poluição” e o “mal-estar” da sala dos professores continuam nas HTPC’s:

Como eu vejo a sala de reuniões pedagógicas... Nossa Senhora! **Você não aguenta! Deus me livre! Fico com dor de cabeça!** A minha sala é usada pra HTPC. Você não aguenta. Eu prefiro ter aluno na sala de aula. [...] Aqui é a lousa. Só escrevem bobagem. Não vale nada o que escrevem. Aqui é a coordenadora nossa. **Ela não entende o que fala, não sabe o que faz.** Não tem pauta, não tem nada. E aqui são os papéis que ela larga em cima da mesa. Tem uns 200 papéis, mais ou menos. **Daí esse professor tá virado com esse, conversando, e assim vai. Então um fala A, outro fala B, C, D, E, F, G, H, I, J e assim vai... Ninguém fala a mesma língua. Fica uma zona, você não consegue entender nada! E tem um professor que dorme em todo HTPC.** Ele dorme, não sei como... [...] Bom, o HTPC da vida que eu citei aquele dia é ruim. [...] Então, imagina 70 pessoas num ambiente único, cada um querendo fazer... **E então ali cada um fala, depois, a coordenadora quer falar, ela quer ler um texto de uma revista...** Não tem noção! Então, quer dizer, **eu nunca vi planejamento naquela escola. Assim, faz... Faz maquiado.**

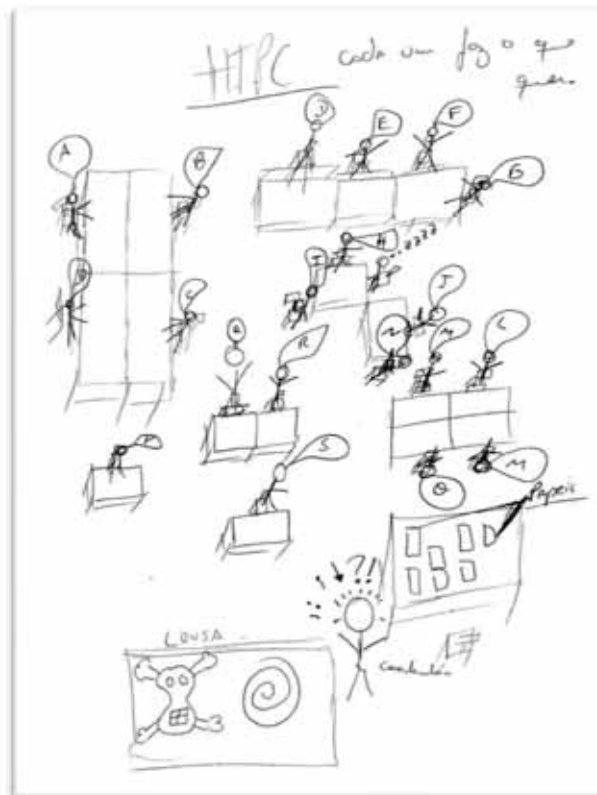


Figura 39: Sala de reuniões pedagógicas (Carlos)

Ponto de Alinhavo

As minhas piores lembranças desse “horário pedagógico” se referem aos “textos de autoajuda” ou “mensagens de fé e esperança” trazidas pelas coordenadoras das escolas. Eis um exemplo:

A História do Lápis

O menino olhava a avó escrevendo uma carta. A certa altura perguntou:

-Você está escrevendo uma história que aconteceu conosco? E, por acaso, é uma história sobre mim?

A avó parou a carta, sorriu, e comentou com o neto:

-Estou escrevendo sobre você, é verdade. Entretanto, mais importante do que as palavras, é o lápis que estou usando. Gostaria que você fosse como ele, quando crescesse.

O menino olhou para o lápis, intrigado, e não viu nada de especial. E disse:

-Mas ele é igual a todos os lápis que vi em minha vida!

No entanto, a avó respondeu:

- Tudo depende do modo como você olha as coisas. Há cinco qualidades nele que, se você conseguir mantê-las, será sempre uma pessoa em paz com o mundo:

'Primeira qualidade: você pode fazer grandes coisas, mas não deve esquecer nunca que existe uma Mão que guia seus passos. Essa mão nós chamamos de Deus, e Ele deve sempre conduzi-lo em direção à Sua vontade.

'Segunda qualidade: de vez em quando eu preciso parar o que estou escrevendo, e usar o apontador. Isso faz com que o lápis sofra um pouco, mas no final, ele está mais afiado. Portanto, saiba suportar algumas dores, porque elas o farão ser uma pessoa melhor.

' Terceira qualidade: o lápis sempre permite que usemos uma borracha para apagar aquilo que estava errado. Entenda que corrigir uma coisa que fizemos não é necessariamente algo mau, mas algo importante para nos manter no caminho da justiça.

"Quarta qualidade: o que realmente importa no lápis não é a madeira ou sua forma exterior, mas o grafite que está dentro. Portanto, sempre cuide daquilo que acontece dentro de você.

' Finalmente, a quinta qualidade do lápis: ele sempre deixa uma marca. Da mesma maneira, saiba que tudo que você fizer na vida, irá deixar traços, e procure ser consciente de cada ação. '

Autor Paulo Coelho

Disponível em <http://www.homemsonhador.com/AHistoriaDoLapis.html> e acessado em 29/12/2010

Assim, a HTPC torna-se um **território não habitável**. Observa-se **desorganização, desordem, falta de planejamento e de diálogo; excesso de barulho**. Karina, por exemplo, desenha uma **chama**. Isso faz analogia a uma **guerra**:



Figura 40: Sala de reuniões pedagógicas (Karina)

Pode desenhar uma “**chama**”? Olha, segunda-feira no HTPC da escola que o Carlos não trabalha **eu quis morrer**. Sabe quando começam a falar... Aí todo mundo quer **falar junto e quer gritar? Eu não aguento HTPC!** Na terça eu tive na outra escola. É o mesmo esquema: sempre tem **aqueles que querem gritar, falar alto... Parece que tão brigando, gente! Me deixa nervosa!** [...] Tô colocando em dupla porque tem gente que senta em dois ou três, ta? Principalmente. Aqui tem que virar porque elas vão ter que tá de frente. E aqui é os **palhaços!** Aqui é a **direção**. E é uma sala de aula. Falta uma **metralhadora**, nas duas aqui... Nós **metralhando elas e elas metralhando a gente. É uma troca!** Sempre assim: tem uma “bem” e uma brava, sempre.

Parece não haver acordos, conversas, mas sim brigas, desentendimentos e muita poluição sonora. Veja como há no desenho muitas **pessoas tristes**. Podemos perceber que a profissão docente está se tornando cada vez mais **insalubre**. Quem é o “louco” de querer habitar um local como este?

Sempre que a **coordenadora** fala, a **diretora** não aceita e vice-versa. A vice não participa das reuniões. Só a diretora e a coordenadora. **E elas nunca tão concordando**. Nunca! E o que eu sinto muito nessa escola... A coordenadora é assim: tudo pode. Só que daí, depois, ela “**tira o corpo fora**” e taca nos professores, sabe? Você fala assim: “*Hoje eu vou fazer uma atividade com bexiga, pode?*”? Ela fala: “*Pode!*”! Você compra bexiga tudo, pá, pá, pá... **Aí se a diretora fica brava: “Mas ela não me avisou que ia fazer com bexiga!” Ela tira o dela.** Toda vez! Não tem uma vez... **Você não pode conta com a coordenação!** Essa semana deu um rolo desse grande lá... Porque uma professora falou que ia faltar no sábado, que tinha uma outra escola e ela [a coordenadora] deixou o filho da professora ir substituir, sabe? Porque ele também é professor da escola. Então ia ficar por isso mesmo. E a **diretora pegou**. E a coordenadora **jurou “de pé junto” que ela não falou nada**, absolutamente nada! Que eles que tinham feito o esquema. Então ela não assume nada que ela faz. Por isso que tem muita encrenca entre as duas.

Karina não quer habitar este espaço escolar, pois além de ser uma “guerra” não vai além de uma “**seção de recados**”. Neste horário, ela gostaria de preparar aulas em conjunto com colegas da área, mas infelizmente isto não acontece (mesmo a diretora ordenando que seja assim):

Até semana passada, o **nosso HTPC era só recado**. Um atrás do outro. **Aí essa semana a diretora participou e falou que não quer mais**. Que ela fez um caderno preto lá, que vai ficar junto com o caderno de assinatura lá, de presença, que é pra todo dia ler pra ver se tem recado da escola. **Que HTPC é pra ser usado para planejamento de aulas e pra formação do professor. Só pra formação do professor e planejamento**. Como nós somos oficina, o professor da oficina sentar com o professor do currículo básico, preparar aula junto. Pra não fugir do assunto um do outro. **Daí ela saiu e virou recado só**. Não vai funcionar. **Eu preferia sentar junto, preparar aula, porque eu acho horário de HTPC não é isso? Horário de trabalho pedagógico coletivo, não é?** Ainda mais nós que temos que seguir um repertório com o outro professor, o certo, o correto seria, né? **É o único momento que eu encontro o professor do currículo básico**. Em uma das escolas que eu trabalho tem oficina de manhã, tem oficina à tarde, mas na outra não, é só à tarde. De manhã é só currículo básico. Então, **a gente não se encontra** (os professores). **Então você tem que ficar pegando o caderno pra ver em que pé está, entendeu? Pra poder preparar as aulas**.

Além de Carlos e Karina, Tereza também não quer habitar a sala de reuniões pedagógicas. Ela desenha uma verdadeira **bagunça: professores desinteressados, conversando sobre assuntos paralelos, dormindo, comendo**. Ela afirma que, às vezes, parece ser um **lugar de gente louca...**

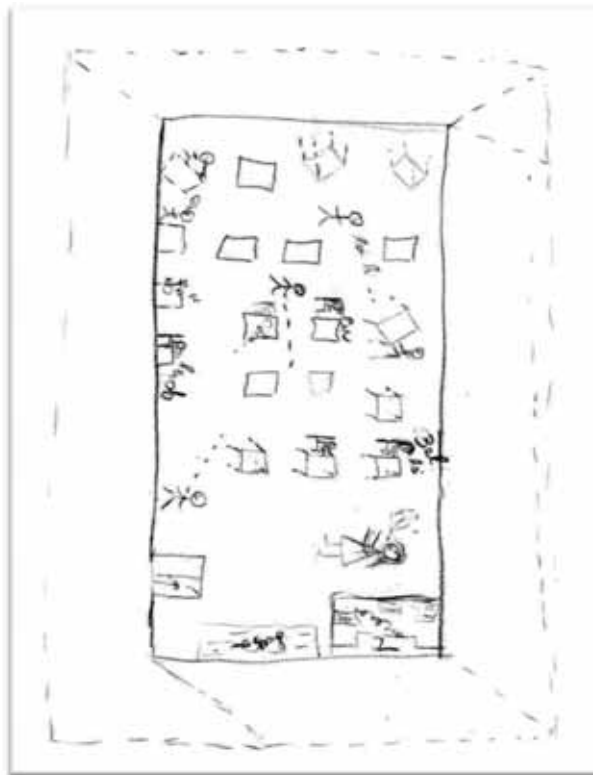


Figura 41: Sala de reuniões pedagógicas (Tereza)

Ai, ai, ai... Os HTPC's? Uma **bagunça**, né? É uma **desordem**. [...] Sempre fazemos HTPC naquela primeira sala lá né? Nossa! Até eu desenhar todas as mesas **bagunçadas** do jeito que fica! [...] A pessoa tá aqui **sentada de costas** tá? Virada pra lá e ela tá aqui. Não é que saiu o blá, blá, blá mesmo hein? Estão conversando aqui. Como é que representa alguém que tá **dormindo**? Com um monte de "z" assim? Eu queria por ele lendo alguma coisa, mas não consigo. Vou tentar por aqui. Tá lendo aqui alguma coisa. Certo? Como que se representa uma pessoa **cantando**? Com um lá, lá, lá? Cantando aqui. Agora, aqui na frente, alguém **prestando atenção** porque senão vai achar que aqui é **lugar de louco! E tem hora que é**. Tem hora que parece que é, ué? **Ninguém presta atenção. Ninguém faz nada**. A mesa não tem isso aqui. Aí tem a cadeira. As papeladas dela. A **coordenadora ta tentando dar o HTPC**. Aí seria ela **falando. Sozinha...** [...] Aqui é a Bel [uma professora de Matemática da escola]. Vou por a Bel aqui. Vou por eu aqui nessa **bagunça** aqui. Aqui sou eu: prestando atenção. Aqui é alguém **passeando** pela sala. **Aqui alguém entrando**. Aqui estão **conversando** durante o momento que ela tá dando o HTPC. Aqui é alguém **andando** pela sala. [...] Ela [a coordenadora] dá as **informações** em relação ao que aconteceu ou informações de alguma reunião que ela foi... Dá **informação** que passaram para ela e tem que passar pra nós.... Essas coisas.... Ah, tem que desenhar alguém **comendo** também né? Porque **sempre tem alguém comendo**. Vou por lanche aqui. Lanchando. Pronto. É isso aqui. Certo? Mais alguma coisa? A coordenadora passa mais **recados**. **A maioria é isso que ela faz**. Eu tô aqui, prestando atenção nela. Não, nunca eu sento aqui na frente. Não posso por que eu to aqui. Eu sempre [estou] no fundo ou no meio.

A HTPC, geralmente, ocorre no **final do expediente**. Em um horário que todo mundo está **cansado e com fome**. Sempre tem alguém comendo e que vai sair direto de uma escola para outra. **Os assuntos tratados neste horário de trabalho pedagógico coletivo não vão ao encontro das necessidades dos professores, pois não há envolvimento**. Este é um lugar em que os professores não querem habitar e estão lá somente porque são obrigados.

Karina traz uma experiência neste mesmo sentido:

Uma, que o HTPC se torna **recados**, né? Até a coordenadora passar todo o recado, acabou o HTPC: “Hoje nós vamos ler isso aqui. É isso aqui”. Você não vai fazer mais nada além de ler **aquele texto**. Se é horário coletivo de trabalho, não é pra **ficar lendo**.

A **sala de aula** foi indicada por alguns participantes da pesquisa como lugar habitável. Entretanto, a mesma sala, só que com **alunos indisciplinados**, pode ser também um local que ninguém quer estar, como é o caso de Natasha:

Agora, o lugar dessa escola que **menos eu gosto**. Menos gosto.... **É a sala de aula com indisciplinada. Com certeza!** Aqui a Gabriela tá chamando a Jaqueline, ó! A Gabriela tá aqui, ó! E tá chamando a Jaqueline, que tá aqui. Ela fala: “Jaqueline! Jaqueline!” A Jaqueline tá conversando com outra pessoa aqui.... Conversando com a Raquel... Não! Raquel é da sétima! Conversando com a... Nossa senhora! Esqueci o nome dela! Falante... Bonita! Muita conversa... **Não ouve a amiga chamando. Muito menos, a professora explicando. É assim! Não só elas duas... A classe inteira!!! Ai, meu Deus do céu! Não sei nem desenhar essa loucura aqui! [...]** Ah, essa classe é inteirinha desse jeito aqui: esse chama aquele, aquele chama esse, esse levanta, vem falar com esse... **É uma briga de foice no escuro! Briga de foice no escuro....**

A **sala de aula indisciplinada** é o ambiente que Natasha menos gosta. Evidentemente! Ela tenta mostrar o **caos** da sala de aula usando a expressão “*é uma briga de foice no escuro*”. E a professora mostra também sua **frustração** em relação a isso, sua **impotência**, sua **pequinês** e o quão triste ela se sente:



Figura 42: Sala de aula indisciplinada: local que Natasha menos gosta

Eu tô aqui, querendo ser vista! Bem pequenininha, né? Querendo ser vista, viu? “Vocês estão me vendo? Por favor, olha aqui, ó!” A mesa tá aqui. Eu to atrás da mesa. Minha cabeça só tá... Então, e não pensa que eu tô falando pra você, não. Eu falo: “Gente, ó, eu não sou a Juliana Paes não, mas eu sou a professora!!! Vocês não tão me vendo? Não sou uma Juliana Paes, mas eu sou a professora...” E eles dão risada. Então, olha, eu não sei fazer graça, não sei fazer piada, eu procuro até fazer alguma coisa para ver se eu chamo a atenção deles pro bem, sabe? Porque só o fato de eu ser a professora de Matemática, menina... É meio difícil. Porque eles falam: “Ó professora, não é que eu não gosto da senhora, eu não gosto da Matemática!” Mas você vê que a maioria tá resistente a mim, entendeu? Então, ficam colocando palavra na minha boca.... Nossa! Isso aí mesmo que eles falaram que eu não gosto deles, né? O que é que eles falaram? Tava um loucura total lá, né? Eu falei: “Gente, tem algum louco aqui?” Aí eles já foram falar pro diretor que eu falei que eles eram loucos. E eles não responderam, eu mesmo que respondi: “Não tem, né? E por que esse comportamento? Por que se comportar que nem louco?” Então, é a sala de aula indisciplinada é o local que eu menos gosto.

Sofia também não quer habitar um local como este. É o local que menos gosta:

Seria uma sala de aula bem tumultuada. Vamos ver. [...] Vou desenhar um pouco da parte que eu gosto: que são as janelas grandes. Eu gosto pela claridade né? Aqui vou por uma sala fechada que eu não gosto. Uma sala de aula que você tem que fechar a porta pra não incomodar as outras pessoas.



Figura 43: Sala de aula indisciplinada: local que Sofia menos gosta

A professora desenha uma sala de aula com alguns alunos ouvindo música (inclusive cujo gênero ela não gosta: observe as notas musicais desconfiguradas), outros passeiam pela sala. Há mochila fechada, o que evidencia o não engajamento dos alunos nas atividades propostas por ela. O desenho mostra Sofia triste. Ela destaca, novamente, porta e janela, elementos constitutivos de *rotas de fuga* da sala de aula tumultuada. Afinal, quem é o professor que quer ficar em um ambiente como este? A janela traz luz para a “escuridão” da sala, traz ar para Sofia respirar:

Aí tem a minha mesa. Vou por uns aluninhos todos em pé, de foninho de ouvido... Nenhum sentado. Nenhum estudando. Com a mochila fechada né? **Isso realmente incomoda.** Você tá tentando, eu aqui na frente, **triste porque não consigo fazer nada, né?** Vou fazer de vestidinho pra saber que essa aqui é mulher. **Tô triste. Eu tento falar com a sala e não consigo. Tem dias que eles não querem te escutar, simplesmente...**

Rui apresenta um paradoxo: ao mesmo tempo em que a sala de aula é o lugar da escola que mais lhe agrada, também é o que menos gosta:

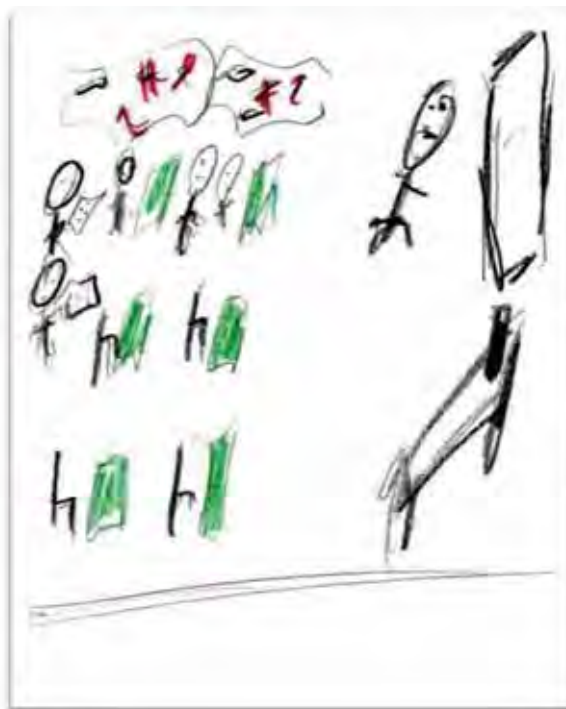


Figura 44: Sala de aula indisciplinada: um dos locais que Rui menos gosta

Já o lugar da escola que eu gosto menos... Eu **vou colocar a sala de aula** também. É um paradoxo! [...] E aqui é quando você vai dar aula de eventual e os **alunos ofendem você...** Você vai falar “borracha”... **Você tem que ter muito controle! Pra você escutar... Pra você não falar um palavrão...** Você tem que ter muito controle. Esses alunos estão **jogando baralho**. Então, **toda vez que eu encontro, eles fingem que você não existe e ficam ali na sua presença em sala de aula**. Esse sou eu, isso é a mesa do professor e aqui é uma lousa. Você chega na sala de aula, os alunos já não gostam que vai substituí-lo, **ignoram** você, ficam **jogando baralho...** Daí você tem que **chamar o inspetor, pegar e rasgar o baralho na frente deles...**

Ponto Arremate

Ao construir a narrativa temática *Geografia do Espaço Escolar* atentamos para os diversos ambientes da escola e observamos os sentimentos dos professores ligados a eles sob a companhia de Deleuze (2008) e Deleuze e Guattari (1995; 1997). Verificamos que determinados lugares são espaços que professores querem estar/habitar. É o caso **do jardim da escola, dos espaços abertos e livres, do exterior, do fora da escola**. Estes foram apontados pelos participantes desta pesquisa como os ambientes mais agradáveis, os preferidos, os mais bonitos e como aqueles que trazem maior sensação de liberdade. Isso acontece porque **o dentro**, isto é, **a caixa preta da escola**, com seus acontecimentos

silenciosos, é um *território estriado*: um espaço cheio de **regras de conduta** (assim como assinalou Tereza) e de **hierarquias e inspeções** (como afirmaram Karina, Carlos e Rui).

As “conversas” tecidas no cotidiano da escola parecem não agradar aos professores. Os desentendimentos e a poluição sonora e visual (imensa e interminável) fazem parte da cultura escolar, tornando o ambiente desta instituição insalubre. Com isso, ninguém quer ficar neste espaço. Busca-se o movimento de *desterritorialização*. Daí a presença frequente de portas, janelas e corredores encontrados nos mapas narrativos, elementos de entrada e saída, que dão acessos a *lugares outros*, que permitem *agenciamentos* ou *rotas de fuga*, trazendo possibilidades de conexão e ruptura, em um movimento típico dos nômades - povos que buscam e propagam o *espaço liso*. Os professores-nômades querem ocupar o **espaço livre, o aberto, o múltiplo, o fora, o liso**, para caminharem como e quando quiserem. O **ar do fora** parece ser mais leve e puro. Segundo Deleuze e Guattari (1995: 16): “*As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras*”. Por outro lado, **o dentro é linear e pesado** e, ao contrário do rizoma, segue o **modelo de árvore**, no qual os seus ocupantes têm um único caminho a seguir, porque nele não há multiplicidades, desejos, aberturas. Este é um local com ar rarefeito, de difícil sobrevivência.

Além do fora, outros espaços escolares foram citados pelos professores como ambientes aptos a se habitar, tais como, **as salas de aula, a sala dos professores, a sala de reuniões pedagógicas**, dentre outros. No entanto, contraditoriamente, estes recintos foram indicados também como lugares não agradáveis aos professores, ou seja, espaços não habitáveis. Por que e como isso acontece? Para mim, isso depende muito do **tipo de relação pessoal** estabelecido na escola (entre professores somente, entre professores e gestores, entre professores e alunos, entre professores e pais de alunos). Quando estas relações são boas, temos um resultado, quando são ruins, temos a deterioração tanto do espaço quanto das relações interpessoais. Assunção e Oliveira (2009), por exemplo, citam uma pesquisa²² que conclui que boas relações no trabalho escolar são o principal fator de satisfação dentro do magistério. No caso desta investigação vimos, por exemplo, como Karina e Júlia não querem habitar, de maneira alguma, o local em que a equipe gestora (de postura autoritária/vigilante) se encontra. Vimos também como Sofia, Rui e Natasha não querem estar em uma sala de aula indisciplinada.

²² GATTI, B. G.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248 – 260; 1994.

Agora, voltemos à pergunta diretriz desta investigação: Como se mostra a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-matemática? Ao abriremos a caixa preta da escola identificamos todos estes problemas discutidos até este momento. A *precarização do trabalho docente* e a *geografia do espaço escolar* são algumas das linhas constitutivas desta tessitura. Analisar estas linhas tem nos ajudado a compreender uma série de coisas como: a) a intensificação do trabalho do professor; b) a desmotivação dos professores e dos alunos; c) os motivos pelos quais a escola não é um espaço de formação continuada; d) por que algumas práticas prevalecem em detrimento a outras; e) por que provocar mudanças nas práticas docentes é uma tarefa tão difícil.

Podemos também inferir que diante desta complexidade e desse “mar de problemas”, a escola não teria mais jeito, ou em outras, palavras, não haveria uma “solução” para este problema. Mas isso não é o que acreditamos. Há uma *rota de fuga*. Sempre há. Não que seja uma solução, mas um caminho. Trata-se de um exercício de autonomia, uma ética da existência, uma arte de viver consigo mesmo e com os outros, como dizia Foucault. Deve haver uma possibilidade outra de tornar a escola habitável e de enfrentar os problemas do cotidiano escolar: uma construção da autonomia para que os habitantes da escola possam exercitar a coragem da verdade. É o que veremos mais adiante, no capítulo final desta tese. Mas antes, vamos seguir com a próxima narrativa temática.

Relações de Poder na Escola

Outra linha que compõe a escola diz respeito às **relações de poder**. Tereza, por exemplo, demonstra sua preocupação em relação às **cobranças do Estado**:

Porque **a gente tem que terminar** a apostila esse mês, né? Esse semestre! Não tem lógica! O material chegou agora, dos alunos. Tem alunos que estão sem material. Nós estamos sem. Não temos o material. E **a gente tem que terminar ela** [a apostila] esse semestre!

A preocupação de Tereza se deu pelo fato de que ela tinha apenas quinze dias, aproximadamente, para acabar a apostila do segundo bimestre, visto que o semestre letivo, embora previsto para terminar na metade de julho, se encerrasse, como de costume, no final de junho, pois no dia primeiro do mês seguinte os alunos param de ir à escola. Sabe por que isso acontece? Eu vou explicar.

As escolas pedem as médias dos alunos nos primeiros dias de julho, para dar tempo da secretaria da escola passar as notas na ficha de cada aluno (pois, em muitas delas, esse processo é manual) até o dia do Conselho de Classe e Série (que coincide com o último dia letivo). Por conta disso, os professores aplicam suas últimas avaliações do bimestre entre o 20º e o 30º dia do mês de junho, para que haja tempo hábil de corrigir as provas e os trabalhos e, até mesmo, as provas de recuperação. Então, os alunos sabem que depois do dia 20, praticamente, não há mais “matéria nova” (usando a linguagem dos alunos). Então, ir à escola, para quê? E os professores, dão “graças a Deus” por isso, pois estão mortos, exaustos e totalmente desmotivados.

No entanto, para completar os 200 dias letivos previstos na legislação, a escola vive uns 15 dias de “faz de conta”. Não que ela fique totalmente vazia, pois sempre há alguns alunos que ficam fazendo a recuperação da recuperação da recuperação, até conseguir “nota azul”. E “ai daquele professor” que deixa vários alunos com nota vermelha... Está “frito”! No dia do Conselho vai passar pela “Santa Inquisição”, liderada pelo Diretor da Escola e pelo Coordenador Pedagógico, e deverá dar explicações sobre o que ele fez para tentar recuperar o aluno. Já a “Santa Inquisição” não pergunta nada para o aluno a respeito do que ele fez para tentar recuperar suas notas.

É muito comum a escola telefonar para a casa do aluno, de modo que ele compareça na instituição, às pressas, a fim de fazer um “trabalhinho” para recuperar a nota. Nem que seja apenas isso: “Copie do livro estas duas páginas”. Eu mesma já presenciei esta cena por várias vezes. Esta situação desesperadora ocorre não em todos os conselhos de classe, mas sim no quarto bimestre, principalmente se este aluno estiver no terceiro ano do Ensino Médio e se for classificado como aquele que “dá trabalho para a escola”, já que há um discurso de que: “*Nós temos que mandar esse aluno embora, o mais rápido possível!*”

A ordem é “empurrar os alunos” para a série seguinte ou para fora da escola. Caso contrário, se houver muitas reprovações, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) da escola cai e, conseqüentemente, o bônus de todo mundo será reduzido também.

A fala de Carlos vai exatamente neste sentido de **cumprir as metas estabelecidas pelo Estado:**

Eu falei pra coordenadora: Vocês se preparam para o Saresp desse ano, que vai ser horrível. Daí ela falou assim: **“Ó, a supervisora foi ontem lá, anteontem. Mandou conseguir vaga na suplência pra todos os alunos que já tem idade pra suplência, já esse ano”**. Que daí eu falei: **Tem sentido porque a maioria que tá na oitava série, fora de idade, é retido. É aluno retido e vai dá problema esse ano, outra vez. Ela falou pra tentar eliminar todos. E tentar não reprovar aluno. Mandar embora um monte de aluno**. Porque a minha escola, o ano passado, não atingiu a **meta** do Ensino Fundamental. Era uma **meta** alta... Era três, ou quatro... Quatro. Então, a [meta] delas foi atingida. O delas era alto e foi atingido. Imagina atingir uma meta alta agora. [...] E a delas aumentaram a meta. Então vai ser pior.

Para atingir as metas, todo mundo deve “colaborar”, inclusive os professores que trabalham com oficinas curriculares nas Escolas de Tempo Integral (em que é proibido o uso de lousa durante as oficinas). Carlos explica:

Agora **nós vamos ter que trabalhar uma aula pelo menos para Saresp**. Só que **não pode ser com lousa**. Então nós vamos ter que montar alguns desafios para o Saresp. Você pode levar xerocado, mimeografado, o que for **mais barato pra você**.

Até mesmo as atividades desenvolvidas na oficina “Experiências Matemáticas” deveriam contribuir para que a meta da escola fosse alcançada. Todos os anos, a escola que cumprir a meta é premiada com um bônus, em dinheiro, destinado aos professores, gestores, funcionários e supervisores. Já quem não cumpre é punido e fica sem nada.

Ponto de Alinhavo

Tanto Karina quanto Carlos trabalhavam em escolas públicas da rede estadual de São Paulo (no interior do estado) que participavam do programa “Escola de Tempo Integral”. Este projeto abrange algumas escolas do Ciclo I e do Ciclo II do Ensino Fundamental que funcionavam das 7h às 16h. No período da manhã, os alunos cursam disciplinas do currículo básico e, à tarde, participam de oficinas de enriquecimento curricular. Segundo o Artigo 2º da

Resolução SEE nº. 7 de 18/01/2006 que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral:

A organização curricular dos Ciclos I e II em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina (SÃO PAULO, 2006).

Estas oficinas são organizadas em quatro eixos temáticos: 1) Atividades de Linguagem e Matemática (Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Informática Educacional); 2) Atividades Artísticas (Teatro, Artes Visuais, Música, Dança); 3) Atividades Esportivas e Motoras (Esporte, Ginástica, Jogos); 4) Atividades de Participação Social (Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia, Empreendedorismo Social). Karina e Carlos atuavam na oficina “Experiências Matemáticas” no segundo Ciclo do Ensino Fundamental.

Rui também fala sobre a **ordem do currículo** vinculado aos resultados do Saresp:

Então, porque geralmente, as aulas **eu sigo o caderninho**. Daí, de vez em quando, tem uma alguma coisa diferente, igual aquele joguinho da álgebra, diferente... Aí eu tento puxar alguma. Mas geralmente, como os alunos tão atrasados e eu não peguei [as] aula[s], desde o começo, com eles... **Eu sou cobrado pela coordenadora:** “*Olha, não deu pra você dar o conteúdo tal, vamos supor, você pula Álgebra e já vai pra equação*”. Ela fala: “*Tem que tá no quarto bimestre. Porque vai vir prova do Saresp e não sei o que tem*”.

Fica evidente, a partir dos relatos, como a **prática de sala de aula de Matemática** é pautada pelas **apostilas do estado e pelo livro didático**. Rui explica que faz todas as atividades propostas:

Como eu escolho os temas para serem trabalhos na sala de aula? Eu sigo os professores mais velhos da escola lá, que tem mais tempo né? Então, o que eles têm o hábito de fazer? Eles **seguem o caderno do Estado, mais o livro didático**, tentando juntar os dois com matérias semelhantes. [...] Então eu tô seguindo eles, para não ficar diferente né? [...] [Vamos supor que] Tá falando sobre Álgebra no caderno do volume três lá. Daí eu vou no **livro** que tá falando sobre Álgebra, fatoração e tal. Aí vou começando os dois, mas **eu dou o conteúdo** dos dois. **Eu dou tudo que tem no livro e tudo que tem no caderninho. Todos os exercícios.** Por isso que eu tô atrasado! Eu tô atrasado na sala; eu não pulo conteúdo.

Assim, como Rui, Carlos fala sobre o **poder das apostilas e dos livros didáticos**:

Na realidade acho que todos nós seguimos algo que nos oferece: **tanto o livro didático quanto a nova proposta, que não é mais proposta, e sim currículo**. Acho que fica muito vago se você usar somente o que eles oferecem sem ter um acréscimo de algum outro material focando o dia-a-dia do aluno, o cotidiano do aluno ou alguma coisa assim.

São vários os momentos em que encontramos, nas narrativas dos professores, a “**ordem do currículo**”. As **apostilas do Estado e os livros didáticos** se revezam no estabelecimento das práticas educativas, isto é, o que vai ser dado, a sequência e as atividades desenvolvidas. Tereza conta:

Nós temos o **caderno, que a gente tem que seguir**. É aquilo lá. Quando não tinha o caderninho aí eu procurava, no caso, no primeiro ano eu tenho uma base do que eles têm que ter. Qual é a base que eles tem que ter? E eu **procuro seguir a questão do livro. Pego o livro e dou uma sequência naquilo que tá no livro**.

Seguir o livro é, em certo sentido, **cômodo para o professor**, pois o que ele tem que fazer está escrito lá. Isso traz certa **segurança**, já que o professor permanece em uma *zona de conforto* (Penteado, 2001)²³. É o que Tereza informa ao explicar que o livro didático lhe dá segurança ao ensinar Matemática, já que esta não é a sua área específica de formação:

Já na quinta série, como eu não tenho tanta **segurança**, eu **fico mais presa no livro**. Passo a teoria, a gente discute a teoria primeiro, passo na lousa alguma coisa, mas não copio porque já tá no livro. Não tem motivo pra copiar. E depois passo pros exercícios.

Mais uma vez, temos o **professor robô que apenas executa ordens**. Ele cumpre o que está descrito na apostila ou no livro. Toda uma rede de vigilância é instaurada para garantir o sucesso da operação. Natasha, por exemplo, fala sobre as cobranças de uma escola municipal, vindas em cadeia, feitas a ela, para se **cumprir o conteúdo e seguir a apostila**, na íntegra:

²³ Essa autora discute as noções de *Zona de Conforto* e *Zona de Risco* ao falar sobre a instabilidade emocional do professor de matemática ao utilizar as tecnologias informáticas em suas aulas. *Para ela*, geralmente, o professor procura atuar em uma *Zona de Conforto*, onde as situações são mais previsíveis e controláveis. Ele, comumente, seguindo uma abordagem tradicional, prepara sua aula e prevê prováveis perguntas que os alunos lhe farão. Mesmo insatisfeito com essa situação, o professor dificilmente se dirige para um território desconhecido: a *Zona de Risco*. Nesse ambiente as situações são menos controláveis e uma maior familiaridade com o software e também com o conteúdo matemático é exigida do professor.

Você falou desse planejamento, me veio uma história horrível. **Eu dei aula numa escola em 2007 que tinha que seguir a apostila de cabo a rabo. Existia uma cobrança, uma pressão.** Era uma escola pública municipal. **Daí essa diretora me perseguiu o ano inteirinho porque o professor tava em tal lugar e eu tava em tal lugar... Eu falei: “Mas é importante que o aluno aprenda ou que é dada a apostila toda?”; a diretora falou: “A secretaria da educação vai cobrar!”**

Ela se recorda de uma experiência como professora em uma escola em que os colegas não faziam o planejamento. O planejamento vinha pronto. Era só cumprir o que dizia a apostila. Para ela, a liberdade pedagógica do professor depende muito da equipe gestora. Natasha comenta:

Porque ali onde eu falei não tinha planejamento. É aquilo, aquilo e aquilo, certo? E tem escola que também é conteudista. Porque **o que diferencia a escola pra nós? A equipe gestora.** Porque o docente somos nós seres humanos. Bom, todos são seres humanos. **Se a equipe gestora for boa, o resto, a gente tira de letra.** [...] Então, **tinha equipe gestora que era conteudista, que queria que seguisse aquilo lá, aquele livro que veio. E tinha equipe que não, que deixava os professores a vontade pra trocarmos idéias e tal.** Apesar [de] que todo planejamento reunia em área e tal, mas na história do ano todo, as **cobranças...** Não tinha nada a ver aquilo que nós fizemos. **Tinha que cumprir os conteúdos.**

Todos os professores citados anteriormente deixam claro que **seguem a apostila do Estado ou o livro didático.** No entanto, percebe-se que eles vêm a importância de **utilizar outros materiais.** Isso é possível? A respeito do uso do computador, por exemplo, Karina fala sobre certas proibições da escola:

Computador já é algo distinto. Pelo menos nas duas escolas que nós estamos²⁴ tem a **sala de computação, só que nós não podemos usar.** Só pode ir lá, na aula de informática, **com a professora de informática.** Professores de “Experiências Matemáticas”? **Não pode.** Se você quer, ou você vai num período que a professora está lá [...] ou, se não, você passa o seu conteúdo pra professora de informática trabalhar.

Há escolas, no entanto, nas quais o **professor tem a possibilidade de utilizar o computador** em suas aulas: Natasha explica: *“A professora falou que a escola não deixa usar a informática. Na minha escola tá disponível a sala de informática pra qualquer professor usar com responsabilidade”.*

²⁴ Ela se refere a escola em que ela e Carlos trabalham juntos.

Este “usar com responsabilidade” trás consigo: você é responsável pelo laboratório. Caso ocorra um problema a **culpa é sua**; você será o responsável... Não seria esta uma maneira de dificultar? Não seria uma manifestação do Poder Pastoral?

Ainda sobre o **controle do currículo** Karina revela: “*No caso de uma escola não, mas na outra, a diretora entra na sala pra ver se nós estamos trabalhando*”. Ela se refere à oficina curricular “Experiências Matemáticas” em que o **assunto tratado por ela nesta oficina deveria ser o mesmo daquele trabalhado pelo professor de Matemática do currículo básico**.

Carlos também nos revela sobre suas preocupações em sempre estar **trabalhando o mesmo assunto dados pelo professor do currículo básico**, diante da **vigilância** instaurada:

Daí, então, o professor do currículo básico, ele, muitas vezes, deixa um pouquinho quieto no assunto e entra lá no outro bimestre pra dar continuidade legal naquele anterior. **E daí eu não posso tá na frente dele, nunca. Sempre tenho que tá junto ou um passo atrás. Porque o nosso registro é tudo portfólio. Esse portfólio vai pra DE²⁵, vai pra coordenação. Então, você tem que.... Nós temos ficha pra preencher do que foi feito, como foi feito, que método usou, o que achou. Tem tudo no papel.**

Segundo Carlos, **as atividades desenvolvidas** por ele na oficina “Experiências Matemáticas” **deveriam estar diretamente relacionadas àquilo ao que o professor de Matemática, do currículo básico, estivesse trabalhando**. Mais do que isso, **era obrigatório que o assunto a ser tratado sempre tivesse sido introduzido antes pelo professor do currículo básico e nunca ao contrário**:

Primeiro eu tenho que esperar o professor do currículo básico. É complicado porque se ele tá muito além²⁶, você tem que tá muito além. Se ele tiver muito atrasado, você tá muito atrasado. **Você nunca pode tá na frente porque depois o próprio aluno “complica a sua vida”, sem querer:** [Ele te “denuncia” para o professor do currículo básico]: “É, já vimos”! [E o professor do currículo básico diz]: “Como você já viu”? E assim vai.... E aí cria um clima muito ruim.... Mas os alunos falam, inocentemente.

²⁵ Diretoria de Ensino.

²⁶ Ele se refere ao fato do professor estar “adiantado” em relação ao conteúdo programático a ser cumprido.

Assim, o professor que desenvolvia a oficina deveria “seguir” o professor do currículo básico e este, por sua vez, **tinha sua prática de sala de aula guiada pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, lançada em 2008. Isso fica claro no depoimento de Carlos:

Porque mesmo o professor trabalhando no currículo básico, **ele trabalha o que tá na proposta; ele não foge muito daquilo**. Então, **se o exemplo que está na proposta é aquele, é aquele que ele trabalha**.

**3,3 milhões de alunos passam a ter caderno de atividades;
108 milhões de unidades serão entregues**

Segunda - feira, 16 de Fevereiro de 2009 12h00

Secretaria de Estado da Educação define material que será usado em complemento ao Caderno do Professor

A Secretaria de Estado da Educação apresenta nesta segunda-feira, 16 de fevereiro, uma novidade pedagógica que pretende modificar as estruturas de aprendizagem na rede estadual. É o Caderno do Aluno, que, em complemento ao Caderno do Professor (lançado em 2008), irá trabalhar, com todos os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo. Todos já terão seus exemplares iniciais a partir de hoje - entrega será até março, quando as atividades começarão.

São 60 cadernos diferentes, uma para cada disciplina e para cada série. No total serão 108,3 milhões de exemplares por ano. O Caderno do Aluno não substituirá o livro didático, que continua sendo usado nas aulas da rede, mas será um complemento, mais uma ferramenta de estudo e pesquisa oferecida aos estudantes das escolas estaduais.

Os alunos do Ensino Fundamental receberão sete cadernos, uma para cada disciplina (língua portuguesa, matemática, artes, língua inglesa, ciências, geografia e história). Ao longo do ano letivo o aluno receberá um total de três volumes de cada disciplina (2º e 3º bimestres serão em um material). Já para os estudantes do Ensino Médio serão 11 cadernos diferentes, para as disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa, artes, história, geografia, sociologia, filosofia, física, química, biologia e matemática. Serão três volumes para cada disciplina.

Os conteúdos do Caderno do Aluno foram elaborados por uma equipe multidisciplinar formada por educadores da Secretaria de Estado da Educação e por especialistas consultados pela pasta. A rede de educadores foi consultada para aperfeiçoar a nova versão do Caderno do Professor e, conseqüentemente, o Caderno do Aluno.

"O Caderno do Aluno é um material elaborado cuidadosamente para oferecer aos estudantes mais uma fonte de pesquisa e de aprendizagem. É de extrema importância, pois será utilizado junto com o material do professor, que indica os conteúdos a serem passados aos alunos", afirma a secretária de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro.

Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2009/2009_16_02.asp, acessado em 15/07/2010).

Carlos nos conta sobre determinadas **proibições** a respeito do que faz em sala:

Porque nós não podemos pegar, a fundo, a parte de conceitos porque isso fica encarregado ao professor do currículo básico. Ele tem cinco aulas pra poder fazer isso. **Então se, muitas vezes, a coordenadora entra e você tá utilizando lousa, então...** [...] A maioria das atividades é em dupla... **Não podemos fazer nada individual: é de dupla pra cima**. Já quando eu falo “não podemos trabalhar conceitos” é em termos teóricos. Na verdade eu trabalhei conceitos, mas só falado. **Ele [o aluno] não pode escrever. Ele não tem nem caderno. Não tem nem**

caderno a matéria. Os conceitos foram trabalhados, mas não foram fixados em lousa.

Mais uma vez, podemos ver a “**ordem do currículo**” pela fala de Karina:

Como eu escolho os temas pra serem trabalhados na sala de aula? Eu acho que essa escolha vem... De uns dois anos pra cá, **você não tem muita escolha. Você tem que seguir a proposta.** As outras vezes você tem um **cronograma** pra seguir, né? Eu não sei se é porque eu sempre trabalhei em escolas que é **muito cobrado o planejamento**, então eu acho que é sempre **seguindo o que foi contado durante as reuniões no começo do ano.** Quem elabora o planejamento, no início do ano, **quem elabora os temas somos nós professores. Como é feita a escolha desses temas? A maioria das vezes pelo livro didático. Antes era pelo livro didático, sequencialmente. Hoje já é mais a proposta. Que já vem subdividido.**

E todo um **dispositivo** é instalado para verificar se as coisas estão caminhando dentro da **norma.** Todo um **acompanhamento minucioso**, feito por atividade, é cobrado dos professores que trabalham na oficina “Experiências Matemáticas” a fim de se obter um **saber, um saber sobre a prática do professor.** Karina relata:

Eu faço um planejamento semanal: todo domingo, nós sentamos e montamos a semana. Quando não diário. Muitas vezes, se não der certo, nós temos que trocar ali no momento. Porque o nosso é tudo **controladinho.** O que você coloca no **diário** você tem que apresentar **portfólio.** Nós temos o **diário normal**, do dia-a-dia, com falta, com o conteúdo da sala, além disso, nós temos uma **FOC**, que é **Ficha de Acompanhamento de Oficinas Curriculares. A primeira parte é pra colocar tema, objetivo, conteúdo, metodologia, procedimento da aula, (passo-a-passo) e avaliação. Isso é por atividade.** Essa vai no **portfólio** também (é a primeira folha do portfólio). Daí, além disso, nós temos que separar, de três a quatro atividades (sempre pegando o **bom, o médio e o ruim, pra fazer as comparações**). E anexar junto com essa folha. E, por último, a folha de **avaliação** nossa: como foi a aula, o que deu certo, o que não deu, o que foi explorado, o que foi melhorado, o que você acha que poderia melhorar... A primeira folha é como você quer que seja a aula e, depois, como que foi à aula. [...] Além disso, a direção, a coordenação, tanto uma, quanto a outra, eles **tiram o aluno da sala pra saber por que nós estamos trabalhando [cada tal assunto] né? Elas têm umas reuniões lá com os alunos** e, toda aula (até as quintas séries), muitas vezes, vem perguntar: “*Por que você tá trabalhando isso*”? O aluno pergunta isso porque o coordenador, toda vez que eles têm reunião com os representantes de sala, eles falam que nós temos por obrigação falar o porquê nós estamos trabalhando isso e por que tá relacionado ao currículo básico. Que eu faço assim: **todo dia que eu entro, eu coloco o roteiro na lousa.** Data, aula, professor, porque se não chega no fim do ano e não sabe né? O assunto e o porquê daquele assunto relacionado ao currículo básico. Porque uma vez um pai questionou da oficina não ter caderno; que abria e tava sempre em branco, entendeu? Então a **escola cobra, pelo menos, um roteiro no caderno.** Por exemplo, eu sou mãe. Eu abro o caderno e eu sei que hoje minha filha fez isso, isso, e isso de “Experiência Matemática”. E todo final de ano eles fazem um **relatório** pra nós também: **o que eles aprenderam, como foi feito, o que foi feito, pra que e se gostaram ou não.** O que eu faço com esse monte de papel? Eu leio um por um. Corrijo os erros, entrego e seguro alguns porque sempre tem que **segurar um bom, um médio e um bem fraquinho. E vai pra coordenação.** E dizem que nós não somos professores... Quem trabalha é o currículo básico, que tá com a apostila pronta, abre lá, resposta e pronto. Muitos até colocam a resposta na lousa pra não ter trabalho. Passa a pergunta e a resposta já pro aluno.

Com esse relato dá até para desconfiar que, talvez, exista alguém preparando um novo livro didático ou de atividades para o ensino de matemática, não é mesmo?

Eu perguntei à Karina se alguém lia estas fichas de acompanhamento e se ela sabia o porquê deste “super controle” somente com as oficinas curriculares. Veja o que ela conta:

A **coordenação**. Ela lê porque algumas coisas que ela achou que “foi bom” ela **circula**. A **supervisão** olha também. O nosso **portfólio ficou quase um mês lá na DE [Diretoria de Ensino]**, em análise. Tem foto e com legenda. Data... Tudo bonitinho! Qual objetivo disso? Acho que é **controle** mesmo. O único porque do resto... [...] Não sei! É um **projeto novo**, por ser **oficina**... Mas nessa escola, a **diretora cobra do currículo básico também**. Eles têm **FOC no currículo básico**. **Toda semana tem que entregar**. Toda segunda-feira que é HTPC, ela recolhe da ETE²⁷, das oficinas e recolhe também dos currículos básicos. Fazer a FOC, às vezes, é cansativo.

Sendo assim, fica claro nas narrativas acima, **o quanto as ações do professor em sala de aula dependem de uma ordem estipulada, isto é, a educação matemática praticada na escola está acoplada a todo um esquema que controla o currículo escolar: o que será desenvolvido, em que momento e como.**

Além da “ordem do currículo” **podemos observar como o poder se manifesta no cotidiano escolar**. Por exemplo, na **organização da sala de aula**. Natasha explica:

As minhas aulas são assim: a escola que eu leciono deu duas opções pra nós: as carteiras em “U” ou no tradicional. A única pessoa que escolheu em “U” fui eu. Conclusão, as outras duas efetivas ficam na sala delas. **Eu, cada hora, tô numa sala. Como que eu vou tá pondo em “U” toda hora? Nossa, eu achei fantástico, sabe? Você andando, assim, bem de frente com todos, sabe? É bom trabalhar em “U” porque eu acho que a disciplina melhora**. Apesar deles estarem, assim, um pertinho do outro, esse aqui não queria falar com esse, queria falar com aquele... **E a visualização é maior: minha em relação a eles**. E pelo fato de eu não chamá-los por número, eu chamo pelo nome: “*Fulana, para com isso!*”, “*Fulano, por que isso?*” Então, sabe? **Havia um maior domínio e eu não pude trabalhar**. Daí a hora que tava dando problema com essa classe, a equipe gestora: “*Por que você não trabalha em “U”?*” Eu falei: “*Eu fui a única que escolhi trabalhar em “U” todo o tempo. Só que eu não pude, porque cada hora eu tô numa sala!*” **E ficar mudando as carteiras é tempo perdido né? Põe, dispõe... E o barulho pra**

²⁷ Escola de Tempo Integral.

indisciplina é tudo que eles querem né? Já tava o barulho das cadeiras, agora o barulho nosso, e a aula acabou, e agora?

Mas, esta **ordem** não se verifica apenas na sala de aula. **Outros espaços escolares apresentam suas regras, onde a passagem não é livre para todos.** Carlos em “o tour pela escola” (ver figura 13) explica:

Aqui na sala dos professores tem até um “**proibido entrar**”. **Aluno não pode passar no corredor.** Aqui tem uma placa, tá? **É proibido passar pra cá.** Esse pedaço aqui é só do professor. É um corredor lá do outro lado. Só o professor passa. Os alunos passam só no outro. **Esse eles tem acesso.** Então pra cá é só professor e pra lá: **passagem livre.** Então aqui é só professor, por quê? Porque aqui você pega secretaria, pega sala dos professores... Aquele pedaço ali eles acham que é restrito aos alunos pelo fato de que, queira ou não, é um “entra e sai de professor ali”; secretaria que tem muita papelada...

Outro exemplo que Carlos menciona é sobre a **obrigatoriedade da HTPC**, que acaba se tornando um horário improdutivo. O único desejo que se tem é o de estar fora da escola. Pode-se dizer que o professor só participa da HTPC por ser **obrigado**:

O problema não é nem o professor, é a equipe gestora. O professor não tem culpa nenhuma. **O professor, por ele, ele nem estaria lá. Porque queira ou não isso aí virou uma obrigação, onde você não tem o que fazer.** Automaticamente, você tem que cumprir uma coisa que você não tem o que fazer. [...] [Se o HTPC fosse livre, optativo, por projetos coletivos se isso daria certo?] Vê lá! **A pessoa ia sair fora. Ainda mais que tem professor que tá quase pra sair a aposentadoria... Eles abrem mão de tudo. Até de dinheiro.** Pode ter certeza.

Além de ser obrigatória a participação, segundo Neide, **a escola não tem liberdade para organizar a HTPC conforme suas necessidades.** Ao desenhar a sala das reuniões pedagógicas, Neide faz uma crítica à separação do corpo docente em Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela explica que a escola não pode reunir o grupo todo:

E é **separado** o HTPC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Acho **errado**, mas enfim, **a gente não manda na escola! Diz que é ordem superior.** Porque eu acho que **todo mundo tem que ser envolvido com o que acontece na escola.** [...] Eu acho que teria que ter um **coletivo** de entrada e, depois, se precisava alguma coisa diária ou conselho dos bimestres, aí separava. Mas **o ideal mesmo é fazer tudo junto, passar informação junto, mensagem junto, analisar textos juntos.** Isso é importante.

Nessa escola Neide leciona Matemática para o Ensino Médio. É interessante notar no desenho (ver figura 26) que a sala de reuniões com os professores do Ensino Médio é muito maior e com mais detalhes que a sala do Ensino Fundamental. Como ela mesma disse, esta

separação das reuniões pedagógicas **faz com que as pessoas não se envolvam com a escola como um todo**. Então, faz todo o sentido o desenho que criou, pois ela não sabe o que se passa nesta sala, não possui a mínima noção do que acontece lá.

A **falta de apoio da direção da escola** é outra questão a se considerar. Carlos faz uma crítica à equipe gestora. Ele explica que **a ordem dada é para que o professor fique com o aluno dentro da sala de aula, não importando o que acontecer**. Além do mais, **não há espaços para o professor criar; as decisões são centralizadas e o professor não tem liberdade pedagógica**:

A diretora e a vice? **Não querem aluno fora da sala de aula**. Pra diretora, aluno tem que tá dentro da sala de aula. **Você não pode fazer nada que saiu da cabeça sua. Você só pode fazer coisa que saiu da cabeça da diretora**. [...] O professor de Educação Física fala assim: “A diretora é assim: você vai na sala dela, ela fala assim: “Entra”! Aí você entra. [Ela diz]: “Pois não”? Você fala. Aí ela diz: Espera um pouquinho... Ela abre um freezer, pega um balde de água gelada e joga na sua cabeça...”

O **controle e a inspeção** parecem estar em todo canto. Carlos revela que a disciplina é grande até na hora de ir ao banheiro...

Pra ir no banheiro tem aquele **critério da pasta da sala**, em que o aluno **marca, deixa na frente, pega a chave e vai no banheiro. Devolve a chave, pega a pasta e leva pro professor**. Então, ele **leva a pasta da sala pra inspetora, a troca da chave**, porque o banheiro lá fica fechado. **A inspetora dá a chave, ele vai no banheiro, volta, entrega a chave pra ela. Ela assina a pasta dele e ele devolve pro professor a pasta**. [...] Eu adorei esse **esquema** porque primeiro, fala pro aluno que não pode ir no banheiro toda hora, porque tem todo esse trabalho pra fazer. Segundo, **se ele foi na minha aula e vai na sua, você vê o nome dele na pasta**: “Acabou de ir no banheiro faz dez minutos”! E também é a conservação do banheiro, né? **Porque ele já sabe que o nome dele tá ali, se ele aprontar alguma coisa no banheiro, destruir, alguma coisa...** E o banheiro tem tudo nessa escola. Tem sabonete líquido, papel higiênico, espelho. Porque, geralmente, não tem papel nas escolas. O pessoal entope os vasos sanitários. Banheiro não pode ser aberto. **Coisa pública tem que ser restrita. Se não, não dá certo!**

Ponto de Alinhavo

As narrativas contadas acima nos dão uma idéia de como as **relações de poder estão emaranhadas à cultura escolar** (entendida como formas de *fazer* e *pensar* escolares), formando um grande nó. Toda uma **rede de poder é instalada na escola** com o intuito de **controlar, criar espaços estriados e assujeitar** alunos, professores e demais atores do cenário educacional.

A **vigilância** é tamanha que Karina confessa **sentir medo** da direção da escola. Explica que, em geral, desenvolve as atividades da oficina “Experiências Matemáticas” com seus alunos em um ambiente externo à sala de aula. O motivo não é que faltam salas de aula, mas sim o **medo da diretora**. Como Karina ainda consegue sorrir? (ver figura 15)

Quando ta chovendo, aí vai pra sala de aula. Que aspectos eu considero esse “estar ao ar livre” facilitam ou dificultam? Pra nós professores é a **questão do barulho**. [A direção e a coordenação] sabe que é oficina, **cobra oficina, mas não quer barulho dentro da sala de aula**. Que nem outro dia mesmo, **eu fui chamada à atenção porque tava barulho**. Ela [a diretora] chegou, **ouviu, lá de fora, uma agitação e mandou subir pra ver quem que era**. Só que eu tava jogando bingo com as crianças. Você já viu jogar bingo, em silêncio? **Então, pra mim, trabalhar pra fora, mil vezes! Porque o barulho se espalha e ela não escuta. Então, pra mim (não só pra mim, acho que pra todos da oficina)...** [...] Então pra mim, facilitador é isso. A questão do **barulho**. E assim: eu acho que rende mais, pois, por ser mesinha, sempre cabem quatro. Sala de aula, o máximo que você consegue é dupla ou trio, porque se não um fica em cima do outro. Eu não trabalho mais que três em sala de aula. Quando é quarteto fica mais fácil pra nós também: se dirigir a eles. Então como ficam as mesinhas tudo em volta, você consegue atender todos.

A professora diz “com todas as letras” que sente medo da diretora da escola (apesar de quê, ela tenta disfarçar), diante das **cobranças excessivas e do clima de vigilância e punição** que se instaura. Parece até um filme de suspense/terror:

Principalmente quando você escuta ela no corredor... Ela entra: *tec, tec, tec...* **Você já sabe que ela vem vindo. Pelo andar dela, você já fica meio ressabiada que você sabe que na sua sala ela vai entrar.** [...] **Eu morro de medo da diretora**. Até ela mesma sabe que **tenho medo dela**. Não sei porque... **Acho que não chega a ser medo. Acho que é respeito**, não sei o que é isso. [Professor que trabalha com] Oficina continua sempre na mesma escola, mas professor [do currículo básico] não fica nessa escola. É por causa dela. Ela faz uma **cobrança** muito grande. A escola dela tem que ser “a perfeita”. Então a **cobrança é imensa. Ela é daquela que entra na sala e fica**, entendeu? **Ela assiste à aula**. Acho que, por ser escola pequena... Ela pede licença, tudo, só que **ela vai perguntando pro aluno: “O que você tá vendo? Qual é o objetivo?”** Se alguém tá aqui [ela mostra em um desenho a sala da direção], pode ter certeza que **“tomou”...** **E eu não gosto quando ela chama. Eu morro de medo dela!** Já me chamou pra pedir um favor e, **só de pensar de ir pra sala dela, já me arrepia...** **Ela costuma falar na frente dos outros, sabe? Eu adoro ela. Eu tenho medo dela, mas não é que eu não gosto dela**, entendeu? **Eu acho que é mais um respeito mesmo. Eu acho que é um conjunto dos dois**. Porque ela é assim: em reuniões ela **xinga**, ela fala... Ela nunca, nunca... Pra mim, ela nunca fez nada. Mas acho que **o modo dela tratar alguns...** [...] Mas para mim, **ela é uma excelente diretora**. Entendeu? Porque **ela só chacoalha, quem precisa**.

E a “hora do pesadelo” continua:

Ontem mesmo eu estava na sétima, comecei minha oficina e a professora, acho que faz umas três semanas que não entra [na sala]. O professor do currículo básico não dá aula. Eles [os alunos] vieram pedir, por favor, para “mim” fazer algumas

atividades da apostila. Daí eu peguei e tava fazendo apostila. Nisso, **ela [a diretora] entrou na minha sala. Ela “olhou eu” (com a apostila) e olhou para eles. Ela não precisa nem falar, sabe? Sabe aquela pessoa que fala com o olhar?** Aí eu já me justifiquei né? *“Eu estou com a apostila por causa disso, disso e disso. Eles estão pra menos da metade do segundo bimestre ainda. E eles pediram! Então por isso que eu parei a oficina e estou trabalhando”*. Porque oficina não pode trabalhar apostila. **Daí ela pegou: “Mas como isso”? Na frente dos alunos.** Mas não para mim. [Como] *“está menos da metade da apostila”? “A coordenadora não viu isso”?* Eu falei: *“Ah, eu não sei. Eu parei minha oficina porque eu senti que eles estavam com necessidade de dar continuidade”*. E os alunos bons que vieram pedir. Ela falou: *“Não, pode continuar. Essa semana você só trabalha a apostila. Mas eu vou ver isso”!* Quer dizer, **a coordenadora deve...** [ter levado uma bronca]. Porque ela deixou um bilhete (na outra escola eu não vi) que **tem um período pra terminar a apostila do segundo bimestre. Eu não sei se veio da Secretaria ou se ela que fez...** Não se é ela que fez esse cronograma sabe? Ou se veio. Eu que acho que foi ela que fez porque nas outras escolas não tem. É isso...

Ela explica que quando está na sala de aula e precisa de algum material que não levou, ela fica sem saber o que fazer:

Eu tenho que voltar e **pedir pelo amor de Deus pro aluno ficar quieto**, pra você ir buscar o material. Porque a **diretora** dessa escola **não deixa** o aluno circular. Então, qualquer coisa que falte, você tem que ir você buscar, entendeu? E, ao mesmo tempo, **não pode deixar o aluno sozinho**.

Na escola de Karina, **as cobranças ocorrem em cadeia**. Assim, a diretora cobra do professor e este cobra do aluno e, assim, se constitui uma vigilância por meio de uma **pirâmide de olhares**. Fiscais não faltam:

E na limpeza da sala também você não consegue porque eu sou coordenadora da sexta 3. **Todos os professores vêm reclamar que a sala está suja**, que a carteira tá suja, que eles estão rabiscando a carteira, que isso, aquilo e aquilo outro. Semana passada eu cheguei, coloquei o pé na porta, **a representante de classe** veio e disse: *“Ah, professora, na aula de Espanhol o João Paulo tava arrancando a tinta da parede”*. Eu falei: *“E aí”?* Ela disse: *“Ah, a professora mandou ele parar”*. Só que não comunicou ninguém. Aí **eu fui chamada à atenção** porque eu sou a coordenadora da sala né? A diretora tava passando, ela já tirou o menino, levou, chamou o pai... Então eu sinto essa dificuldade, porque se é ambiente, a sala é minha... **Descascou na minha aula, vai se virar na minha aula...** É mais fácil de **controlar** até o ambiente da sala...

Eu pergunto à Karina se este clima de terror não atrapalha a sua aula, isto é, se ela deixa de fazer coisas que gostaria ou que acha importante, por medo da direção. Ela responde:

Então, às vezes, **atrapalha um pouco sim o andamento. Se isso atrapalha a minha aula? Não, a aula não.** Eu acho que **você fica tensa, mas acho que aula não chega a atrapalhar**. Porque **os alunos também têm muito medo dela**. Quando ela está em reunião, a escola é outra. É um “auê” aquela escola quando ela não tá presente. **Se o fato de eu ficar nervosa interfere em alguma coisa? Isso sim**, como

eu disse para você. Eu estava jogando bingo, **ela pediu para subir pra ver quem era o professor**. Tanto é que a oficina já se prepara aula... Nós temos a consciência de preparar a aula e quando é agitado, barulho, que sabe que vai ter barulho **a gente já sai e faz lá fora. Porque sabe que ela não gosta.**

A questão da **vigilância** é tão grande nesta escola que, quando pedi à Karina para desenhar o local em que se encontra a equipe gestora, a professora retratou a diretora “passeando” pela escola, pronta para entrar em qualquer sala de aula, verificando se tudo estava acontecendo conforme ela queria:

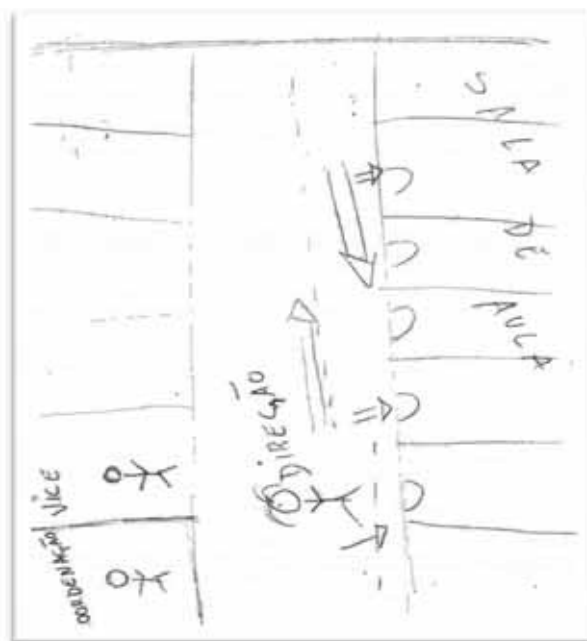


Figura 45: Equipe gestora (Karina)

Eu fiz assim: a coordenação na sala dela, a vice na dela e a **diretora entrando na sala**. E a **diretora fica criticando porque quem tem que fazer isso é a coordenadora, mas ela não faz**. Aí a diretora vem e faz. E é aí que sai os “pau” fenomenal!

Ponto de Alinhavo

Na primeira escola em que eu trabalhei havia uma diretora muito rígida. Ela humilhava qualquer um, à frente de todos. Como eu lecionava à noite, não a encontrava todos os dias, pois era a vice-diretora quem ficava neste período, geralmente. Mas lembro-me que, no dia em que ela estava na escola, eu tinha até dor de estômago, de medo dela. MEDO!!! Medo que ela entrasse em minha sala e os alunos não estarem quietos, medo que ela me humilhasse por qualquer motivo, publicamente. Ainda bem que essas coisas nunca aconteceram comigo. Mas, é interessante observar que se eu, como professora, tinha pavor da diretora, imagine os alunos...

Sofia também fala um pouco sobre o **autoritarismo** da diretora da sua escola e como esta estratégia funciona no estabelecimento da disciplina, embora ela não concorde muito com isso:

E sei lá, é assim: a diretora é um **pouquinho brava demais**, né? Mas acaba **funcionando**. Funcionando, assim, mais ou menos, porque os alunos têm medo dela. Então, funciona nesse sentido, mas talvez isso, às vezes, isso não é tão legal, né? Porque **funcionar a base de medo, assim, não é a melhor estratégia** né? Porque acaba que alguns alunos acabam não gostando dela por causa disso né?

Outra questão interessante a respeito das relações de poder na escola se refere à **organização dos corpos**. Esta é uma **tática** que se inicia bem cedo: na educação infantil. No desenho sobre o *Tour pela escola* Júlia destaca a **numeração das salas**, que fica pintada no chão, para orientar os alunos na formação das **filas**:



Figura 46: Tour pela escola (Júlia)

Aqui são os bancos e as plantas. Aqui tá escrito “palco”. Aí aqui tem uma amarelinha. Só tem no pátio, que foi desenhada. **E aqui é pra formar a fila das dez salas de aula. É numerada.** Então, os alunos entram por aqui, daí eles vêm pro refeitório, faz o café da manhã, bolacha, leite, o que tiver. Aí depois eles voltam e **formam a fila, cada um na sua sala.** Que nem, na minha, sala um, né? **Tem o número da sala. Eles são orientados, desde o primeiro dia de aula, onde que é a fila deles. Depois eles procuram pelo número e vão sozinhos, no decorrer do**

ano. Eles se auto-organizam, né? Vão entrando um atrás do outro. Quem chegar... Geralmente, quando eu chego, a **fila já tá pronta, já formaram sozinho.** São crianças de cinco e seis anos.

A disciplina está diluída na cultura escolar. **As crianças são ensinadas, desde cedo, a formar filas na hora da entrada, no recreio e na saída.** Isso é muito comum nas escolas. **Em outras, há o momento da oração, mesmo a escola sendo laica.** Qual seria o motivo? Em relação a essas questões, Neide explica o que acontece em uma das escolas que trabalha:

À tarde, [os alunos] fazem **fila** porque eles são pequenos. E faz uma **oração**. À tarde é quarta série. [...] À tarde eles fazem **fila**, dá o **sinal**, fazem **fila**, fazem **oração**, vão pra classe em **fila**... [...] Eles **rezam o Pai Nosso**, de segunda-feira e, cada dia da semana, uma classe tem uma mensagem, uma **oração**. Reza o Pai Nosso (só de segunda-feira) e canta o **hino**. Nos outros dias, faz uma **prece** também. Como é essa prece? **“Senhor Deus, agradeço pelo dia, proteja a escola, os diretores, os meus familiares...”** E é assim. Uns rezam a **Oração de São Francisco**, cantado... Um dia é as quartas-séries; um dia é as terceiras; um dia, as primeiras. Os primeiro ano, que é novinho, que ainda não lê, mas eles cantam uma musiquinha... **Se é de igreja? É. Mas musiquinha da idade deles.** Assim: uma **prece**; é uma **prece**. Porque aí não tem **religião**, não tem nada. Aí vai pra classe.

Ponto de Alinhavo

Na composição das filas podemos observar os **corpos que se tornam dóceis**, que se moldam, automaticamente. Nem é preciso a fiscalização dos professores; **a multidão de crianças se auto-organiza**. O poder disciplinar *“tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”* (FOUCAULT, 2007a: 143).

No entanto, podemos observar que o **poder disciplinar** não é o único presente na cultura escolar. Há outro tipo de poder, chamado, por Foucault, de **Poder Pastoral**. O **Poder Pastoral** tem como finalidade conduzir um grupo de pessoas para a **salvação**, a partir de certas técnicas tais como a **confissão** e a **direção espiritual**. Ele se exerce a partir da **autoridade de um pastor que conduz o seu rebanho**. O pastor que quer bem às suas ovelhas e quer conduzi-las à felicidade eterna deve **possuir um saber sobre todas e sobre cada uma delas**. Ele deve dominar um saber geral dado pela iluminação divina e um saber individualizado perante o confronto de um modelo geral de ovelha com a prática cotidiana de cada uma. Este tipo de poder estudado por Foucault esteve presente nas **sociedades soberanas**. No entanto, podemos ver **resquícios** deste tipo de poder nos dias atuais.

Segundo Castro (2009), o **Poder Pastoral** nasceu com o **Cristianismo**, mais especificamente, com o **Monasticismo**²⁸. Castro explica que Foucault estudou a antiguidade grega e judaica-cristã para contrapor o **pastor** (judaico-cristianismo) ao **político** (grego). Foucault esclarece que o político dos gregos exerce seu poder sobre um território e estabelece leis que devem perdurar após o seu desaparecimento. Já o pastor não exerce seu poder sobre um território, mas sobre um rebanho. Ele reúne indivíduos dispersos, de modo que, sem o pastor o rebanho se perde. O pastor deve abandonar o rebanho em busca da ovelha perdida. Ele deve dar a própria vida por cada uma de suas ovelhas.

O poder pastoral apresenta as seguintes características:

1. A responsabilidade do pastor não se refere apenas à vida das ovelhas, mas a todas as suas ações.
2. A relação entre o pastor e suas ovelhas é individual e total.
3. O pastor deve conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas (práticas do exame e direção da consciência). Aqui há a doutrina da obediência como forma de submissão total.
4. O pastor deve conduzir suas ovelhas para o caminho da mortificação, uma espécie de morte cotidiana neste mundo. Esta técnica é uma forma de relação consigo mesmo. O poder pastoral é uma forma de individualização.

Para Foucault, as formas de racionalidade do poder no Estado moderno são uma apropriação-transformação das práticas do poder pastoral.

A **confissão**, conceito importante para compreender o poder pastoral, é entendida como um **ritual que se desdobra em uma relação de poder**, pois o interlocutor que requer a confissão, **impõe, avalia, julga, pune, perdoa, consola. Dizer a verdade sobre si mesmo se inscreve no procedimento indispensável da salvação. A confissão é levar a cabo o exame da consciência, a obrigação de dizer tudo sobre os movimentos da alma, a verbalização permanente de todos os movimentos do espírito.** A partir do século XIII, a confissão estabelece a obrigação de todos os cristãos confessarem suas faltas graves. Torna-se uma obrigação regular, contínua e exaustiva. No século XVI se desenvolve a prática da confissão da

²⁸ Monasticismo (do grego monachos, uma pessoa solitária) é a prática da abdicação dos objetivos comuns dos homens em prol da prática religiosa. Várias religiões têm elementos monásticos, embora usando expressões diferentes: budismo, cristianismo, hinduísmo, e islamismo. Assim, os indivíduos que praticam o monasticismo são classificados como monges (homens) e monjas (mulheres). Ambos podem ser referidos como monásticos.

consciência. Nos séculos XVIII e XIX, a confissão começa a ser utilizada em várias relações: pais-filhos, alunos-pedagogos e pacientes-psiquiatras.

Júlia, ao falar sobre a **rotina diária da escola**, revela como o **poder pastoral** está diluído no cotidiano escolar, inclusive procura dar uma explicação ou justificativa para ele:

Faz a **oração todo dia**, a fila, aí a gente vem pra sala. Primeiro faz a fila, depois a **oração**. A gente **reza um Pai Nosso**. Aí a gente vem pras salas. [...] **Aí nós fazemos oração, diariamente, né? Agradecemos por tá lá, depois faz o Pai Nosso**. [...] Se a escola é laica, por que eu acho que tem a reza? Então, eu acho que a oração é mais pra... Que nem eu falei pra você: é uma escola que veio, **começou uma clientela difícil** em 2006. Imagina um primeiro ano daquele que eu tinha... Imagina como era a quarta série? **A quarta série tinha BO, direto! Então, eu acho que essa prática da oração ficou pra tentar melhorar o ambiente, propor valores nas crianças e tal**. Acho que essa era a idéia, quando começou. Aí a gente faz isso, diariamente. Conversa... Eu converso muito com eles. **Uma coisa que pega bastante, em termos de disciplina, é quando eu converso com eles sobre Deus. Aí parece que todo mundo quer ser o santinho, aquela hora, sabe? Acaba a bagunça, acaba tudo, fica todo mundo numa boa... Muda a atitude das crianças. É muito interessante isso.**

Ponto de Alinhavo

O artigo 19 da Constituição proíbe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estabeleçam relações de dependência ou aliança com cultos religiosos ou igrejas. Mas o Cristianismo, em especial o **Catolicismo está presente na cultura escolar** no que se refere aos participantes desta pesquisa. Mas, certamente isso acontece em muitos outros lugares. Atualmente, sou professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Em todas as salas de aulas do instituto há um **crucifixo**. No refeitório há uma **imagem de Nossa Senhora Aparecida** e também, uma vez ao ano, são realizadas **Missas** na quadra de esportes, que fica dentro da instituição, no horário de aula. Qual a função desses elementos na escola que deve ser laica?

Júlia continua:

Quando entra pra sala, eu tenho um livrinho que chama "**Oração diária para os pequeninos**". **Só que não é bem uma oração. Ele é uma historinha, é um trecho da bíblia**. Eu não leio a bíblia pelo meu segmento religioso, mas pra eles eu leio, porque independente deles serem evangélicos, católicos, tal, **todos eles lêem a bíblia, né?** Geralmente, essas religiões. Então eu leio o trechinho. É dividido por dia, esse livrinho. Então, naquele dia, por exemplo, vai falar do amor. Tem um trechinho da bíblia sobre o amor e depois uma historinha. Aí eu falo. E no final tem

a reflexão. Então todo dia tem uma leitura. Eles já perguntam: “*Você não vai ler, professora?*”? “*Professora, você esqueceu!*” **E nessa hora eles ficam tudo quietinho, parado... Às vezes, tá uma bagunça, uma bagunça... Ou alguma criança fala um palavrão**, que nem esse menino que eu falei, que é a “benção” da minha classe... Ele fala um palavrão, aí ele vai lá pra sala da coordenação. **Aí a hora que eu volto, eu falo pra eles assim: “É bonito isso que ele fez?”** Aí converso. Porque se não, dissemina o palavrão lá. Aí todo mundo começa a dar opinião, não sei o que... Aí sempre um puxa: “*Ah, porque você não tava aqui né professora, mas Deus, lá no céu, tava olhando ele falar isso né? E é feio né?*” Aí vai puxando a conversa. **Eles mesmos falam.** Esses dias eu tava lá sentada escrevendo e eles tavam pintando. Aí um virou e falou assim: “*Você ama Deus?*”? O outro falou assim: “*Eu amo*”. “*Você vai na igreja?*”? “*Eu vou*”. E eu só lá parada, ouvindo e vendo no que ia dar né? Falei: eu não vou interromper. Aí começaram a cantar hino de igreja, até que começou a ficar muito alto né? Aí eu falei pra eles: “*Olha, agora vocês vão ter que abaixar o volume né?*”? Aí daqui a pouco: “*Ah porque você faz tal coisa, isso aí não é de Deus. Você sabe pra onde você vai né?*”? “**Ó, ó!**” **E aponta pra baixo.** Daí a hora que eu vi que a conversa tava começando a ficar “acalorada” ali, porque o outro falou: “*Não, porque eu vou não sei na onde... Eu rezo...*” Aí eu falei assim: “*Olha, tô só olhando pra ver onde vai dar isso daí, hein? Eu não vou interromper, mas se começar a briga, vocês já sabem né?*”? Aí eles ficaram um pouco quietos. Daqui a pouco o outro falou: “**É, porque Deus não gosta dessas coisas...**” Ai meu Deus, já, já vai sair uma confusão ali! Mas eu fiquei só observando. Aí por fim, acabaram ali com a conversa, eu brinquei com eles: “*Não, tá muito bonito o que vocês tão falando, mas agora vamos falar de outra coisa!*” Levantei, dei uma cortada, de leve... **Porque também, eles contam tudo pra mãe, tudo, tudo.**

Ponto de Alinhavo

Parece que o **poder pastoral** está na escola por dois motivos: primeiro, para “**ensinar valores**” aos jovens, principalmente, os que estão **fora da “norma”**, e, segundo, para deixar claro que **eles estão sendo vigiados por Deus**. Com isso, para não correrem o risco de ir para as “profundezas do inferno”, eles devem se comportar. Isso acarreta em um **constante exame de consciência e os alunos se auto-vigiam, se auto-corrigem. É uma questão de economia do poder: seria uma espécie de “panopticon escolar”?**

Rui é convidado a desenhar o local em que se encontra a equipe gestora da escola. Ao observarmos o desenho, podemos ver como o poder **disciplinar** (por meio da organização dos corpos no espaço) e o **poder pastoral** estão presentes no cotidiano escolar:

Ou elas tão na **sala**, no corredor, no **pátio** aqui né? Pra fazer **fila**, fazer o **hino**... Tem o **hino que eles cantam**, eles rezam o **Pai Nosso** e falam a **missão da escola**. Os alunos sabem decorado. Nem eu sei. Essa é a escola do sítio.[...] Então ela lê lá, dá um recado pros alunos, **pra falar que eles estão bagunçando...** [...] **Então todo dia eles rezam, fala a missão da escola e canta o hino uma vez por semana.** Eles aproveitam essa oportunidade pra dar.... **Se os alunos ficam em fila? Depois de xingar, eles ficam.** Ficar bravo: “*Ô pessoal, tem que ficar em fila, se não...*” Daí

fala e eles ficam: *“Por que você está de boné? Arranca o boné! Fica em fila! Fica em silêncio quando uma pessoa ta falando”!* Nessa questão.



Figura 47: Local em que se encontra a equipe gestora (Rui)

O poder pastoral também está presente nos mapas narrativos produzidos por Natasha:

Sete horas abre o portão. Os alunos entram, tomam café com pão. É pra ficarem **postado no pátio pra rezar o Pai Nosso**. Mas vão pra quadra, vão pro..., pro mais longe possível. Cada dia é um professor que reza o Pai Nosso. **Daí o coitado do Pai Nosso** [o professor responsável por coordenar a oração] **fica: “Pessoal da quadra!!”** [Ele] **Fica chamando o pessoal da quadra, o pessoal não sei da onde...** Daí reza-se o Pai Nosso, e cada professor vai com a sua **filinha** pra sala de aula. Toda quarta-feira um professor canta o hino nacional, o hino da escola e hasteia a bandeira. [...] E daí por causa da gripe, não se reuniu mais no pátio. **Cada professor rezaria o Pai Nosso com o seu aluno, dentro da sala da aula.** [...] **Por que rezar o Pai Nosso? Porque o Pai Nosso é bíblico. Todas as religiões tem o Pai Nosso.** Por isso, não pode falar de outras coisas. O Pai Nosso é bíblico. E o ateu né? E daí? Mas eu acho fundamental viu? **Eu acho fundamental porque esse ateu ele tem que deixar de se ateu. Eu acho fundamental. Eu acho uma prática muito positiva – o Pai Nosso antes de iniciar a aula - ou pelo menos uma vez na semana. É importante pra ter uma presença benigna ali porque o encardido ta aqui do teu lado toda hora querendo desviar você. Então você imagina: “Estamos iniciando uma semana, vamos pedir proteção ao nosso Deus Pai todo poderoso; rezar o Pai Nosso”.** Porque o Deus tá na Evangélica, tá na Jeová, tá na Adventista, tá na Nazarena, tá na Católica, tá na Espírita... **É tudo é Deus que encabeça. Mesmo nos índios, o deus sol, o deus lua... É Deus entendeu? É esse Deus maravilhoso que, simbolicamente, é a natureza entendeu? Mas é esse nosso Deus. Então eu acho fundamental.**

Natasha afirma que se sente mais evangelizadora do que professora. **E nos momentos em que Natasha falava sobre a palavra de Deus, explica que o barulho da sala de aula desaparecia. Seria esta uma estratégia da professora para conter os alunos?**

Daí, tinha 14 aulas numa outra escola, à noite. Me falaram assim: “*Ai bem, você é principiante! Eles recebem a gente com estilete. Não vai!*”. **Eu desisti.** Tinha 14 aulas pra mim, mas eu desisti. **Nem fui. Nem peguei!** Daí, na outra quarta-feira, tinha 19 aulas em uma outra escola bem mais... Melhor conceito né? Daí eu cheguei, falei “*Senhor, eu não tenho essa capacidade! O senhor dá aula pra mim que eu falo da sua palavra pelo menos uma vez por mês!*” Então, na minha aula tinha uma baguncinha ali, uma conversinha ali, mas a hora que eu falava da palavra, do respeito, da partilha, da solidariedade... Porque eu não falo de religião né? **Tem tantas né? Eu falava do projeto de Deus. Dava pra ouvir o mosquitinho passar. Eles ficavam mudos, calados, me ouvindo!** E esses dias meu filho falou: “*Mãe, em vez de você por o livro embaixo do braço, da mala, por que você não põe a bíblia?*” Então, dá a impressão que eu tô pra ser professora e **evangelizadora.** Entendeu? Parece que a **evangelização tá mais forte.** Eu estou usando a profissão. Dá impressão disso, entendeu? Agora, eu não sou a dona da verdade.

Júlia relata também sobre **outros dispositivos da escola que tem como função normalizar, padronizar, corrigir aqueles que não se enquadram na norma:**

A sala de recurso é como se fosse uma sala de reforço. **Os alunos que tem problema... Geralmente, os que são hiperativo, déficit de atenção são atendidos nessa sala. Tem diagnóstico.** Ai eles vão pra essa sala que eles têm **atendimento individual**, de uma hora por dia. Quem atende é uma professora. Só que daí ela trabalha **individual** com eles. Então, assim, quem é hiperativo fica sem aquele estímulo da sala né? Fica só ele e o professor. Quem tem déficit de atenção também vai ficar concentrado ali, só com uma professora. Ele faz uma atividade e depois volta pra sala. Depende de dificuldade da criança é programado dela ir de duas a três vezes na semana: uma hora. Depende do nível de dificuldade. **Que é feito um teste antes pra você ver.**

Ponto de Alinhavo

Os alunos que estão **fora da norma são isolados até se enquadrarem a ela.** Aplica-se um **tipo de poder cuja função é proteger a sociedade contra os anormais ou degenerados.** Não é de se assustar que, nesse sentido, a escola está para as crianças, assim como a prisão está para os criminosos e o hospício para os loucos:

Se a criminalidade foi pensada em termos de racismo foi igualmente a partir do momento em que era preciso tornar possível, num mecanismo de biopoder, a condenação à morte de um criminoso ou o seu isolamento. Mesma coisa com a loucura, mesma coisa com as anomalias diversas (FOUCAULT, 2005).

A norma é a regra natural, é o “normal”. Ela é difundida por um discurso verdadeiro:

Na realidade, **as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento.** São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. **As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra,** não da regra jurídica derivada da soberania, **mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma;** definirão um código que não será o da lei, mas o da **normalização;** referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de **um saber clínico** (FOUCAULT, 1990: 188; grifo nosso).

É interessante notar como Júlia **internalizou um discurso proferido** e que está presente na cultura escolar dos professores que lecionam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se da **obrigatoriedade da realização do semanário.** O semanário é um caderno individual no qual há um registro minucioso do planejamento semanal do professor, e que deve conter todas as ações docentes e todas as atividades a serem aplicadas com os alunos. Em geral, é o coordenador pedagógico da escola (ou o diretor) quem **examina,** semanalmente, os semanários dos professores e, conseqüentemente, **controla todo o trabalho docente na escola. Ele obtém um saber individual, clínico, sobre cada professor.** E isto é tão normal que para Júlia, fazer o semanário é “o certo”, embora não seja importante para ela:

Tipo assim: **cobrar relatório de professor, semanário...** Então, **eu queria aquilo lá certo, porque é o certo, né?** E isso me dava algum conflito com alguns professores que não cumpriam né? E, às vezes, eu levava esses conflitos pra ela [diretora] porque tinha semanários que ficavam... Tinha uma professora que tava três meses sem me entregar um semanário. Entendeu? Se eu acho importante o semanário? **Eu não acho importante.** Porque, por exemplo, a professora que não me entregava os três meses, ela é uma excelente professora. Eu sei da prática dela na sala. Ela alfabetiza todos. Ela só não alfabetiza quem não tem jeito mesmo, quem tem dificuldade, problema, alguma coisa assim... **Mas é aquela cobrança em cadeia né? Secretário cobra dos funcionários da secretaria, secretaria, do centro de estudo, centro de estudo cobra da coordenadora e coordenadora tem que cobrar... E tem que tá tudo registrado.**

Ponto Arremate

A multiplicidade de dados apresentados evidencia como as relações de poder estão imersas no cotidiano e na cultura escolares. Fica claro como **esta instituição produz sujeitos,** em particular, vimos nesta investigação **como professores de Matemática se assujeitam** diante de todo um aparato de poder, a começar pelos *regimes de verdade* que envolvem o SARESP e o IDESP. Diminuir os índices de reprovação a todo custo é a norma, a lei, o

discurso verdadeiro, não importando os meios para se conseguir este objetivo. A escola, como *máquina de guerra do Estado* se encarrega de *estriar* os mais diversos territórios em que vivem/convivem professores e alunos. A “**ordem do currículo único**” está posta, o qual vem acompanhado de todo um aparato político de vigilância/intimidação/assujeitamento dificultando e moldando as práticas docentes. Dessa forma, ficaram evidentes como as **apostilas do Estado e o livro didático são os principais responsáveis pela educação matemática praticada em sala de aula. Eles ditam o que será dado, quando e de que forma. Eles produzem efeitos de verdade, definem o que é o certo; se constituem como o discurso verdadeiro.** Ao mesmo tempo, esses elementos tornam-se **grandes narrativas**. Nesse sentido, Silva (2008: 256) explica:

O campo educacional é um campo minado de metanarrativas. Impossível andar nele sem esbarrar em uma. Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação; utilizamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação; nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas – metanarrativas históricas, sociais, religiosas, científicas.

No mundo de hoje ninguém mais crê ou tolera essas metanarrativas. Para Silva (2008: 256-257), o abandono a elas é algo irreversível. Explica:

As metanarrativas, em sua ambição universalizante, parecem ter falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade. A dependência em relação às metanarrativas políticas tem revelado uma tendência a produzir regimes totalitários e ditatoriais. O apego a certas metanarrativas tem servido apenas de justificação para que certos grupos conservem outros sob opressão.

Faz sentido propor um currículo único a escolas que são tão diferentes? Como foi exposto, fiscais não faltam nesta tarefa de verificar se tudo está saindo conforme o planejado.

A máquina de guerra do Estado se encarrega de **seduzir** professores, diretores, supervisores e dirigentes de ensino, **oferecendo um bônus** “por mérito” que leva em conta, dentre outros quesitos, os tais índices de desenvolvimento da educação. Esta **estratégia** tem se tornando uma arma poderosa na guerra contra a reprovação²⁹, afinal, este incentivo tem diminuído, ano a ano, em São Paulo, o número de alunos retidos, visto que nenhum funcionário da educação quer ficar sem o tal bônus.

²⁹ Gostaria de deixar bem claro que **não defendo a ideia da reprovação**. Reprovar os alunos não resolve o problema. No entanto, O importante destacar que a aprovação sem conteúdo é uma reprovação social futura.

Para que tudo ocorra conforme o planejado, **o controle e a vigilância estão por toda a parte e aparecem em cadeia**: o dirigente de ensino cobra dos supervisores, estes dos diretores que, por sua vez, caem sobre os professores e os alunos. A **disciplina** aparece em todos os cantos da escola, desde a **organização da sala de aula, às filas no pátio e à ida ao banheiro**. A disciplina é, então, marcada por métodos que esquadrinham, ao máximo, tempo, espaço e movimento; que controlam o corpo, que o assujeitam; que lhe impõem uma relação de docilidade e utilidade. A **obrigatoriedade das HTPC's** e a forma como são organizadas (centralizadas e com pouca autonomia) - assim como lembra Neide - mostram como ações do tipo *top down* não funcionam na escola. O **autoritarismo da direção** (como assinalou Karina) e a **gestão não democrática**³⁰ (como afirmou Carlos) combinada com a **vigilância e a punição constantes** ajudam a compor o quadro da **sujeição docente**.

Observa-se também que a escola utiliza-se de **métodos de auto-vigilância/punição**, como, por exemplo, **o exame de consciência obtido a partir da prática da oração**. Como afirma Foucault (1990: 106) “*A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. (...) É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares*”.

Além disso, os dados ilustraram como **a escola é uma instituição criada em defesa da sociedade, uma vez que se utiliza de determinados dispositivos para enquadrar as crianças e os adolescentes à norma**. É o que vimos acontecer, por exemplo, com a Sala de Recurso da escola de Júlia. É o que ocorre também com os projetos de recuperação paralela citados por Tereza e Neide. **Isola-se o “aluno anormal” para que a escola o corrija e a sociedade se torne melhor, para que não seja enfraquecida. Trata-se de Racismo de Estado**. Na verdade, a escola como um todo, na tentativa de “acabar com a ignorância” (pois, seres ignorantes enfraquecem a sociedade), tem esta “**função de sequestrar as crianças**”, como afirma Veiga-Neto (2007: 70-71):

A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) – a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além disso, a escola é, depois da família (mas muitas vezes antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis.

³⁰ Me refiro ao fato da história em que Carlos conta que quando algum professor da sua escola tem alguma ideia, a diretora sai, pega um balde de água gelada e joga na cabeça do professor.

A **norma**, que é um dispositivo tanto do biopoder quanto do poder disciplinar, aparece também nesta pesquisa para **controlar as práticas docentes**, como por exemplo, o preenchimento das Fichas de Acompanhamento de Oficinas Curriculares (FOC) e a confecção de portfólios, citados por Karina e Carlos ao desenvolverem as oficinas “Experiências Matemáticas”. Outro exemplo, diz respeito à obrigatoriedade da entrega dos semanários elencados por Júlia (o próprio diário de classe se constitui como uma norma). **Todos estes dispositivos de saber-poder permitem isolar cada professor, dar a ele um “atendimento” individual, conhecer e controlar o que este professor faz em sala de aula.** Dito de outra forma, essa vigilância, aliada ao exame, permite a **individualização da atividade docente**, construindo um **saber sobre ele**. Nesse sentido, o professor nada mais é do que uma **produção do saber e do poder**, assim como corre com o doente na medicina, pois “*é o indivíduo que será observado, seguido, conhecido e curado. O indivíduo emerge como objeto do saber e da prática médicos*” (FOUCAULT, 1990: 111).

Diante de todas estas considerações podemos dizer que o professor está fadado a cair nas malhas do poder e do saber? As narrativas aqui construídas nos mostram que nem tudo está perdido. Nas falas dos professores podemos perceber **indícios de resistência**. Trata-se de **táticas e estratégias de professores para dificultar, burlar, escapar desta ardilosa teia de poder e exercer sua autonomia**. É o que irei retratar na próxima seção.

Cartografando Resistências

Muitos professores **têm consciência e refletem sobre as forças presentes na cultura escolar que agem sobre si**. Alguns não conseguem sair dessa situação e são mais “passivos”; outros, porém, **se superam, resistem e expõem a sua verdade**. No entanto, vale destacar que dentre as linhas que compõem a escola, as quais foram elencadas neste trabalho, *Cartografando Resistências* é a que aparece em menor grau. Acredito que as resistências estão muito diluídas no cotidiano escolar e percebê-las, dentro de uma investigação, não é uma tarefa fácil, pois, se constituem como as “**verdades mais íntimas**” dos sujeitos. Nesse sentido, mais pesquisas devem ser realizadas com o intuito de estudar as resistências dos professores frente às relações de poder estabelecidas na escola.

Júlia, por exemplo, **explica que era uma professora muito crítica, que gostava de expor suas ideias, suas verdades para os demais colegas**. Porém, os embates têm deixado Júlia muito exausta, tornando-a mais passiva:

Eu falei que, ultimamente, **eu só fico ouvindo. Só ouvindo.** Principalmente, quando a diretora tá na sala. “Deus que me livre”! Por que eu fico só ouvindo? **Então, eu era muito crítica, muito de falar tudo né?** Aí eu fiquei um pouco estranha com a outra diretora que saiu sabe? **Porque ela era bem autoritária.** Aí essa entrou com um discurso que era democrática, isso, aquilo, mas não é nada disso sabe? Só fala. Então, achei melhor assim: **ficar “na minha”, não ficar mais me expondo pra não ir embora triste, brigada com alguém ou discutindo com alguém. Então, eu fico mais ouvindo.**

Já Tereza, ao falar sobre os projetos de recuperação paralela, oferecidos pela Secretaria Estadual de São Paulo, mostra um **“cuidado de si”** e uma **“coragem da verdade”**. Mais que conceitos são estes?

Ponto de Alinhavo

Deleuze (2008: 123) explica que Foucault, a partir de *A vontade de saber* tem o sentimento de estar se fechando cada vez mais nas relações de poder. Por mais que as **resistências existam**, como cartografá-las? Como **ultrapassar as relações de força?** Estaremos condenados a um face a face com o poder, detendo-o ou sendo submetido a ele? Deleuze explica que Foucault fornece uma resposta em *A vida dos homens infames*, ao falar sobre os **modos de subjetivação, modos de existência fora da malhas do poder e do saber:**

Transpor a linha da força, ultrapassar o poder, isto seria como curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma ‘dobra’, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de ‘duplicar’ a relação de forças, de uma relação consigo que consiga nos permitir resistir, furta-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria com a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida” [grifo do autor].

Como Foucault desenvolve a idéia de *subjetivação* a partir de uma História da Sexualidade desde os gregos, pode-se dar a impressão que Foucault era um historiador e não um filósofo, como de fato. No entanto, Deleuze (2008:119) explica, enfaticamente, que não se trata de um retorno aos gregos; o que interessa a Foucault são os **nossos** modos de existência, as **nossas** possibilidades de vida ou os **nossos** processos de subjetivação. O que Foucault diz é que foram os gregos que inventaram esse modo de vida. Contudo, o interesse de Foucault é pelo **presente**, pelo **nosso** querer artista. *“É a atualidade que interessa a Foucault, o mesmo que Nietzsche chamava de o inatual ou o intempestivo”*.

Desse modo, ao inventar esta terceira dimensão, Foucault discute a seguinte questão: Será que podemos nos constituir como um “si”, como sujeitos autônomos, capazes de nos auto-governar, fora das malhas externas do poder e do saber? Trata-se de **criar modos de vida outros; transformar a vida assujeitada em uma vida livre, autônoma: ter um cuidado de si**. *“Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma “dobra” da força”* (2008:116). Foucault (2007c) fala sobre uma **arte da existência, dominada pelo cuidado de si**:

(...) que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com outros, dos procedimentos pelos quais se exerce seu controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si (FOUCAULT, 2007c: 234).

Deleuze (2008: 116) explica:

(...) Uma existência não como sujeito, mas como obra de arte: Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos.

Não há mais vigilância e punição externas. **O sujeito passa imune ao poder e ao saber externos. Esse “vigiar e punir” ocorre de si para consigo mesmo, isto é, o sujeito é sujeito dele mesmo.** Nesse **estilo de vida como obra de arte** há uma **estética da vida**, pois a beleza da vida está no fato de **você ser senhor de você mesmo**. Mas como afirma Deleuze, há também uma **ética da vida**, por oposição à moral:

A moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções que referindo-as a valores transcendentais (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica (DELEUZE, 2008:125-126).

Essa **dobra da força, esse modo de vida segundo regras facultativas é a subjetivação**, uma força que se exerce não apenas sobre outras forças, mas sobre si mesma, que afeta a si mesma: *“será digno de governar os outros aquele que adquiriu domínio de si”* (DELEUZE, 2008: 140) ou *“o melhor será aquele que exercer um poder sobre si mesmo”* (DELEUZE, 2008: 141).

A história do **cuidado de si**, segundo Muchail (2004), foi desenvolvida no curso que Michel Foucault ministrou, em 1982, no Collège de France. Uma história narrada desde

Platão até os filósofos epicuristas³¹ e estóicos³² dos dois primeiros séculos da era cristã, em contraposição ao **conhecimento de si**, tema clássico da filosofia. Ela afirma que, nas primeiras aulas desse curso, Foucault reconstituiu as origens históricas desses dois conceitos. Ao longo da história da filosofia, o **conhecimento de si** prevaleceu em detrimento ao *cuidado de si*. No entanto, na origem filosófica desses dois conceitos, a relação era a contrária: havia uma primazia do **cuidado de si**. Paraphrasing Foucault (2007c: 234): “(...) *pode-se reconhecer o desenvolvimento de uma arte da existência dominada pelo cuidado de si*”. Muchail (2004) explica também que Foucault chama de “filosofia” o **conhecimento de si** e “espiritualidade”, o **cuidado de si**. Assim, Foucault vê duas vertentes na prática da filosofia: uma de um sujeito imutável, que tem acesso à verdade e outra, onde há transformações do sujeito, o qual tem acesso à verdade somente a partir de um olhar para si mesmo:

Na vertente da “*filosofia*” enquanto pensamento exclusivamente representativo, o *sujeito*, e somente ele, tem acesso à verdade, em razão de sua própria estrutura ontológica, que não é outra senão a de sujeito *cognoscente*. Na “*espiritualidade*” enquanto forma de pensamento e de prática, a verdade não é alcançada nem alcançável pelo sujeito no simples ato de conhecimento, pois, para ter acesso à verdade, o sujeito tem de *olhar* para si mesmo de modo a *modificar-se, converter-se, alterar seu próprio ser* (MUCHAIL, 2004: 8 – 9; grifo da autora).

Essa mesma autora afirma que, embora tenha preponderado o âmbito do “conhecimento” na história da filosofia, Foucault mostra em suas aulas que os filósofos da antiguidade grega, dos períodos helenístico e romano não diferenciavam “filosofia” de “espiritualidade”. E para Muchail (2004), é esta junção que estaria designada a noção de **cuidado de si**. Para ela, o curso de 1982 já se orientava para a noção de **parrhesia**, entendida como “**coragem da verdade**”, “**franco falar**”, “**dizer verdadeiro**”, tema desenvolvido por Foucault nos dois últimos cursos ministrados por ele no Collège de France, entre os anos de 1983 e 1984. Para Gros (2004a: 11), “*A parrhesia é a liberdade de linguagem, o dar a liberdade de falar, o falar francamente, a coragem da verdade*”. Para ele essa noção amplia os conceitos de governamentalidade e subjetivação no sentido de “*retomar um ponto de articulação entre a teoria e a prática, entre o discurso e as ações, entre os saberes e as resistências*” (GROS, 2004a: 11).

³¹ Epicurismo: Doutrina de Epicuro (filósofo grego do século IV a.C.) de Samos e de seus seguidores “*segundo o qual, na moral, o bem é o prazer, isto é, a satisfação de nossos desejos e impulsos e desejos de forma moderada, levando assim à tranqüilidade*” (JAPIASSÚ; MARCONDES; 1996: 84).

³² Estóicos: “*Adeptos do estoicismo, ou seja, da doutrina filosófica de Zenão de Cício, segundo a qual o ideal do sábio consiste em viver em perfeito acordo total e em total harmonia com a natureza, dominado suas paixões e suportando os sofrimentos da vida cotidiana, até alcançar a mais completa indiferença e impassibilidade diante dos acontecimentos*” (JAPIASSÚ; MARCONDES; 1996: 92).

Para compreender melhor a noção de **parrhesia**, Gros (2004b) parte de um jogo de oposições: parrhesia e confissão; parrhesia e retórica e parrhesia em face dos discursos do oráculo, da sabedoria e da técnica:

- **Parrhesia e confissão:** Foucault ao se interessar pelas práticas de si procurava mostrar o papel do Outro (o mestre, o diretor) no processo de formação de si, pois a pessoa só poderia alcançar a verdade sobre ela mesma com a ajuda de um Outro. Sendo assim, a confissão consiste na fala do dirigido que produz um discurso verdadeiro sobre si, destinado a um Outro. Na *parrhesia*, ao contrário da confissão, é o mestre que toma a palavra e o discípulo se cala. A fala do mestre é autenticada pelos seus atos. Gros (2004b: 156 – 157) explica: “*O diretor de existência antiga se caracteriza, com efeito, por uma tomada da palavra direta, franca e que faz valer, para autenticar a verdade do que ele defende, sua própria conduta: a verdade daquilo que adiante explode em seus atos*”.
- **Parrhesia e retórica:** se dá por oposição do dizer verdadeiro do parrhesiasta ao bem dizer do retórico. Ocorre por meio de uma fala *verdadeira, engajada* ou *perigosa*. I) Verdadeira - Enquanto que na *parrhesia* o elemento principal é a distinção do verdadeiro e do falso, na retórica a preocupação é com a maneira de dizer e não tanto com a verdade do dito. II) Engajada: na *parrhesia* a enunciação da verdade é uma convicção pessoal, já para o retórico não é preciso acreditar; basta fazer com que os outros acreditem. III) Perigosa: a *parrhesia* supõe coragem porque se trata de dizer uma verdade que pode ferir o outro, sendo possível uma reação negativa. A retórica busca bajular o outro; tornar-lo dependente de um discurso mentiroso.
- **Parrhesia em face dos discursos do oráculo, da sabedoria e da técnica:** Foucault detectou quatro espécies de discurso verdadeiro: I) Profecia: o discurso verdadeiro do oráculo fazia uma mediação entre os homens e os deuses, entre o presente e o futuro, em forma de um enigma. II) Sabedoria: o discurso verdadeiro de um sábio retirante e liberto das coisas do mundo. III) Técnica: trata-se de transmitir conhecimentos positivos e consolidar uma comunidade de iniciados. A *parrhesia* se opõe a todos os outros três tipos de discursos verdadeiros, pois: “*o parrhesiasta fala em seu próprio nome e seu discurso refere-se a uma situação atual, singular. Seu lugar natural é a praça*

pública e ele, por fim, leva a relação com o outro à extrema tensão da ruptura possível” (GROS, 2004b: 158).

Sendo assim, Gros (2004b: 158) define **parrhesia** como “(...) *uma tomada da palavra pública ordenada à exigência de verdade que, de um lado, exprime a convicção pessoal daquele que a mantêm e, de outro, gera para ele um risco, o perigo de uma reação violenta do destinatário*”. Desse modo, podemos afirmar que a **subjetivação de Foucault é uma condição para a parrhesia**. Em outras palavras: **para poder “ser franco”, para se ter a “coragem de dizer a verdade”, para poder exprimir suas convicções pessoais e correr o risco das reações a essas verdades, a pessoa tem que ter autonomia**.

Portanto, a pergunta que não quer calar é: Como relacionar estas questões do *cuidado de si* e da *coragem da verdade* com a *cultura escolar*? Como desenvolver essas noções entre os professores de matemática, por exemplo? Veja que **não se trata aqui de indicar a eles atividades para sala de aula de matemática ou oferecer uma espécie de mini-curso ou artigo do tipo “As dez competências do professor autônomo”**. Isso não faz nenhum sentido. **Trata-se de um [novo] estilo de vida; de uma [nova] maneira de viver a vida e de encarar todos os acontecimentos cotidianos; um modo de existência de autogoverno, mas que também é uma prática social, pois engloba a relação com outros, se agenciando, escapando por rotas de fuga, dificultando, resistindo, seguindo e proporcionando caminhos próprios e livres, como numa máquina de guerra nômade**. E com isso, **ter a coragem de tornar pública a verdade, a sua verdade; de expor as suas convicções (correndo o risco de desagradar a muita gente). Verdades que não estão somente presentes nos discursos, mas também nas ações. Não há uma receita; é um exercício cotidiano; uma maneira de encarar e de viver a vida ou, como diria Foucault, o único modo de vida aceitável, nem que este seja a própria morte**.

Fica evidente a **resistência** de Tereza, **ao não refazer os projetos de recuperação**, diante da desorganização da equipe técnico-pedagógica da diretoria de ensino, cuja escola estava vinculada. Explica que foi pedido que refizesse os projetos, os quais vieram com muitas interrogações, mas não foi dito o que estava “errado” ou precisava ser melhorado. Ela mostra que **não é um robô e não aceita esta situação, e teve a coragem de se recusar a fazer um papel desses**:

No ano passado, o que aconteceu? Simplesmente “jogaram” o projeto. No caso, o ano passado teve a recuperação de Física. Vamos fazer o projeto, mas [a diretoria de ensino] não orientou em nada [...]. Eu tive que pegar Matemática [fazer o projeto

junto com o pessoal da Matemática] porque ninguém me orientou. “Voltou” todos os projetos. E [a diretoria de ensino] diz o seguinte: “Vocês vão refazer”. Mas não falava de que jeito. **Eu me recusei a refazer, porque ninguém me deu orientação nenhuma. Veio apenas com “interrogação”, de cima em baixo. Você quer outro projeto? Tá. Mas baseado no que? Que linha a gente vai seguir? “Não, refazer o projeto, que o projeto não tá aceito”. Não fala o que tá errado no projeto. Até a gente não refez, né Audria?**

Essa mesma professora conta que estava trabalhando com operações com frações na quinta série e que, nessas turmas, **não estava seguindo o *Caderno do Aluno*** (as tais apostilas do estado), **na íntegra. Ela afirmou que preferia usar o livro**, mas que tinha medo das cobranças. No entanto, Tereza utiliza algumas **táticas e estratégias**:

Mas você sabe que tem aquela questão da cobrança né? Então: “Como que você não tá abrindo a apostila? Por quê?” **Pra não ter essa cobrança, eu trabalho os dois: eu trabalho o livro, dou o conteúdo (que é uma base também) e depois dou aqueles exercícios da apostila e dos livros deles.** Porque é quinta também. Até você justificar pra eles que não vai usar, é aquela vida né? É mais complicado. **Então se associa os dois e tá indo.**

Ponto de Alinhavo

Tereza tinha consciência de tais cobranças e “dava um jeitinho” de **perseguir caminhos próprios, de exercer sua autonomia como docente.** Assim, em meio aos **professores robôs** – aqueles que apenas executam tarefas - **sempre há os professores nômades.** Estes, resistem, traçam linhas próprias, fazem escolhas, seguem seus desejos, compõem seu material pedagógico e **exercem sua autonomia como docente.**

Novamente vejamos o caso de Tereza. Fica claro em sua fala que **ela prefere as atividades propostas no livro didático em detrimento da abordagem das apostilas.** Estrategicamente, ela faz algumas atividades da apostila (para evitar problemas com a direção) e traça seus próprios caminhos, sua própria prática pedagógica, mesclando vários materiais:

Eu trabalho com livros e apostilas. Livro didático **não só o da sala; tem vários. Às vezes, pego na Internet,** entendeu? Porque a apostila trabalha muito com a parte teórica e é o básico, do básico, do básico. Mais ou menos isso. E ela não trabalha muito aquela parte do raciocínio: parte de Física. No caso, trabalhando com ondas – ondas e som. É só teoria do começo ao fim. Um exercício. Até a página quinze temos um exercício só. E aqueles exercícios de vestibular, aquelas coisas, cobra teoria? Cobra, mas não tanto como.... Não cobram tanto exercícios e fórmulas, essas coisas... Não tá trabalhando nada disso. Tá mais nas teorias. E teorias bem básicas mesmo entendeu? **Então eu procuro tirar da Internet, tirar de livros, tento montar** e, por isso, tá atrasado né? [...] A terceira apostila [de Matemática] eu não

gostei muito dela. Você viu? [...] **Até o terceiro bimestre, trabalhei com a apostila: livro e apostila. Trabalhei os dois.** Então dava base no livro porque a apostila não da base da teoria né? Então dava a base no livro, ensinava direitinho, depois ia pra apostila, que ai eles sabem o que tem que fazer. Agora essa outra que veio e que é a parte da Geometria eu já não gostei não. **Eu fiz só um exercício dela com eles. O restante eu já tô mais no livro mesmo.**

Assim como Tereza, Natasha explica que, apesar da obrigatoriedade das apostilas, ela **mesclava materiais, consultava vários livros, fazia relações, organizava a aula à sua maneira:**

Como eu escolho os temas para serem trabalhando na sala de aula? Eu, na realidade, acho que número negativo e positivo podia trabalhar desde a terceira série. Eu trabalho assim porque eu sempre trabalhei em escola pública e existe uma imposição. **A gente tem que seguir o caderninho, agora né? Nos outros anos... Eu nunca tinha dado aula; nunca tinha pensado em dar aula. Eu peguei um livro didático! E pra não ficar na mesmice, todo ano eu usava outro. Eu mudava o livro. Porque eu que tinha dificuldade. Via que eu lia um livro, eu entendia um pouco. A abordagem do outro autor, eu entendia muito mais. A abordagem do outro autor, me complicava tudo aquilo que eu aprendi. Então eu falei, eu vou selecionar aqueles que estão sendo claros e não vou ficar sempre no mesmo.** Agora, e quando vinha da escola? Quer dizer, a escola adotou esse livro. E ai? **Então primeiro eu ia lá, depois eu ia lá. Eu não seguia o livro de cabo a rabo. Eu falava: “Isso aqui vai engajar com isso. Isso aqui vai engajar com isso. Isso vai ajudar na aprendizagem disso”.** Então, eu fui tentando fazer da minha maneira, com muito medo né? Com essa história de vida eu era muito insegura, perguntava muito pros meus colegas: **“O que você tá dando?”** Porque se meu aluno vai pra sala dele e eu não tô que nem ele?

Adaptações que Karina também confessa fazer, apesar do medo que sente pela diretora: *“Mas eu não deixo de fazer nada por causa dela [diretora]. Eu faço tudo o que eu quero. Faço algumas adaptações pra evitar olhares e comentários. Mas não deixo de fazer”.*

Desse modo, podemos notar **indícios de resistências nas práticas dos professores.** Afinal, como diria Foucault, onde existem relações de poder, há possibilidades de resistência. Artimanhas, táticas de mestre. Karina nos conta sobre as **estratégias** utilizadas por uma professora de história da sua escola:

A aula dela, os alunos adoram. Só o que ela faz? Ela leva... Tem o caderninho [a apostila do Estado]. **Ela segue o caderninho, bonitinho,** porque senão a diretora mata... (risos). Pela diretora, nossa senhora..... (risos) **Mas ela procura levar filmes diferentes,** sabe? Ela procura filme, ela leva vídeo... Então, as aulas dela as crianças adoram assistir. Só que ela procura coisas totalmente diferentes.

Apesar do estabelecimento do “Currículo Único” para toda a rede estadual de ensino de São Paulo, em que os professores são obrigados a utilizar o material “proposto” pelo estado, podemos ver **como professores mostram sua liberdade pedagógica.** Sofia, ao contar

sobre uma experiência vivida por ela com seus alunos, referente ao desenvolvimento dos temas polinômios e números complexos, explica:

Quanto aos temas para serem trabalhados na sala de aula eu vou pelo caderninho mesmo, né? A gente acaba ficando presa, né? Aí, como não ta dando tempo, assim de... Eles vêem o tema, mas não tão profundamente. Pelo menos pra eles conhecerem. Que nem números complexos. Eles conhecerem o que é números complexos, um pouco de operações, mas não cheguei na divisão. Essa questão dos polinômios, eu dei até divisão. Não aprofundi muito, assim... Divisão, eles gostaram de divisão de polinômios. **Eu não vi o jeito do caderninho, eu vi o jeito que eu sabia fazer e que eu gostava de fazer.** É que eu gosto de fazer divisão de polinômios. Não sei se acabou passando um pouco, mas... [...] Depois eu fiz uns exercícios que eu copiei do livrinho [a apostila], né? Eu gosto até do de Matemática, apesar de ouvir alguns professores reclamarem e tal. **Os de Matemática têm algumas coisas legais. Dá pra aproveitar bem. Eu misturo exercícios, questões abertas, problemas; misturo tudo. Como é terceiro colegial, pego exercícios do vestibular quando dá. [...] Eu escolho as atividades que, pelo menos pra mim, parece mais interessante de trabalhar com eles.** Ou até sabendo o nível que eles tão, até onde que eles vão conseguir fazer. Até dou alguns que é mais difícil. Mas não dou muitos difíceis, porque se não eles... Travam. *“Ah, não sei fazer...”* Então, é melhor eu trabalhar um pouquinho mais fácil, aí dá um mais difícil só pra eles darem uma pensada né? **Mas eu tento fazer mais ou menos, dar uma selecionada neste sentido assim. [...] Na maioria das vezes, eu faço uma abordagem diferente da apostila; eu tento dar de um jeito que eu acharia melhor, do jeito que eu aprenderia melhor. Eu uso também livro didático. Eu dou uma misturada. Eu olho o didático, olho o caderninho, dou uma misturada. Vejo qual que está melhor... Do um pouquinho do meu [jeito], mas eu dou uma misturada, não tem uma coisa só.**

Rui também conta que, embora a direção da escola ordenasse que **deixasse de dar alguns conteúdos** para acabar a apostila no tempo previsto, ele **“desobedece” as ordens:** *“Daí eu conversei com a outra professora lá. “Como você tá”? Daí ela falou: “Eu tô que nem você, não tô adiantando conteúdo. Daí eu falo: então tá bom, não sou eu que tô atrasado. Não vou pular conteúdo né? Só pra dizer que você deu”.*

Já Neide quando desenhou a sala dos professores (figura 29) dá destaque a uma professora de Português que sempre traz novas informações e **expressa sua opinião diante das ações do governo.** Pode se considerada como **um ponto de resistência no cotidiano escolar:**

E aqui na mesa coloquei alguns colegas: que tem a mesa e o sofazinho. Então eu coloquei a professora de Física, que eu sempre fico junto com ela, eu, e o professor que é substituto da Audria. Então, tá aqui os três. Mas a gente não fica só ali, a gente levanta também, vai na mesa, tudo. Aí tem o professor e a professora de apoio de Geografia. A professora de Biologia, o professor de Geografia, a esposa dele (é o casal 20: dá aula junto), a Audria, a vice-diretora, o professor de História, o professor de Educação Física, o de Química, a **professora de Português (que trás as notícias quentinha pra nós, do que é pra fazer ou não).** Ela trás tudo o que o

governo lança e tudo que ela concorda e não concorda. Ela deixa o professor informado. É boa gente. E a professora de História.

Ponto Arremate

A prática pedagógica como “**cuidado de si**” está presente nas narrativas de Tereza, Karina, Natasha, Rui, Sofia... Estes e muitos outros professores **não podem ser considerados robôs. Eles não seguem à risca as determinações impostas.** Mas é claro que, também, por questões, de sobrevivência, não as ignoram totalmente. **Dificultam, burlam, impedem, camuflam, “fazem de conta”...** Apesar da “**ordem do currículo**”, eles não se rendem e fazem aquilo que se espera, efetivamente, de um professor: que pense sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, que busque informações em diferentes fontes, que elabore atividades de ensino adequadas e condizentes com as condições da sua sala de aula. Afinal, **não há uma escola paulista, mas sim escolas. Estas estão localizadas em diferentes lugares, apresentam diferentes contextos e estão imersas em formas culturais locais.** Nesse sentido, é no mínimo, estranho pensar que alunos de todas as escolas paulistas vão aprender a mesma coisa, da mesma maneira, ao mesmo tempo. A partir da constatação que a cultura brasileira não é monolítica e sim constituída a partir de formas culturais locais, não faz sentido algum pensar em um currículo único, pois não há forma única na produção de significados.

Vários participantes desta investigação lutam por um **currículo fronteiriço**, onde as **diferenças são negociadas.** O professor, ao olhar para um dado material, combina-o com outro e, num processo interativo, faz uma **tradução dos mesmos, compondo um currículo outro.** Assim, sua prática torna-se **híbrida**: não se resume a abordagem da apostila X, nem a do livro didático Y: nem uma coisa, nem outra. O **currículo no Terceiro Espaço** (Bhabha, 2007) é a garantia que o significado da cultura não se torne único e fixo, mas que possa ser construído de maneiras outras.

Acrescenta-se que a **prática do cuidado de si se constitui como um caminho muito interessante para contornar toda essa problemática existente no cotidiano das complexas escolas que temos hoje.** Mais que isso, torna-se uma **possibilidade** na tentativa de **transformar a nossa sociedade disciplinar em uma sociedade autônoma.** Discutirei esta questão, de forma mais incisiva, no próximo capítulo desta tese, que traz as conclusões finais do estudo.

MAIS QUE UMA PROPOSTA: UM EXERCÍCIO DE AUTONOMIA

Este trabalho teve por objetivo investigar a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-matemática. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com oito professores que lecionavam Matemática em escolas públicas da região de Rio Claro, oriundos de um curso de extensão universitária, coordenado pelo orientador deste estudo. Uma metodologia de pesquisa híbrida foi construída com base na investigação narrativa e nos mapas narrativos. Muitos dados foram produzidos e a maior parte deles foi apresentada e analisada no capítulo anterior desta tese, intitulado “Abrindo a caixa preta da escola”. Neste capítulo mostrei algumas linhas que a constituem, de modo a compreender a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-matemática, a partir das experiências vivenciadas por esse grupo particular de professores do interior paulista. Tais linhas, chamadas “narrativas temáticas”, se constituíram em um mapa ou diagrama assim como Deleuze (2008) sugere e conforme já foi dito anteriormente.

Ao examinar este mapa podemos dizer que a prática pedagógica do professor, em especial, de matemática, é muito complexa à medida que muitos são os fatores que a compõem. Realmente, ela não é apenas constituída pela formação inicial e continuada. As experiências vividas na escola têm papel fundamental. Nesse sentido, a cultura escolar nos traz indícios do porque algumas práticas prevalecem em detrimento às outras. Isso porque as condições do trabalho docente são precárias, as relações de poder estão emaranhadas à cultura escolar e há um demasiado controle sobre o currículo. Além disso, a escola é um *espaço estriado* e ela³³ é, muitas vezes, um local em que as pessoas não querem habitar, e as resistências em relações às forças exercidas sobre o professor, embora existam, pareçam estar muito diluídas.

Os dados analisados mostraram a problemática da educação em um contexto, não somente das práticas do professor de Matemática, embora os participantes desta pesquisa atuassem nesta área. Os resultados apresentados revelam aspectos mais amplos. Exceto a questão do conhecimento matemático “precário” (detectado principalmente nos depoimentos de Natasha, pelo fato de ter feito um curso de complementação pedagógica que não lhe dava base matemática), as narrativas temáticas nos permitem pensar a prática pedagógica para

³³ Em particular, a sala de aula e a sala dos professores/reuniões pedagógicas.

professores de outras disciplinas. É nesse sentido que esta pesquisa pode trazer contribuições, não somente para a Educação Matemática, como também para demais áreas da Educação. Por outro lado, penso que não é porque a “Matemática praticamente não apareceu” na pesquisa que este trabalho não se configura como uma tese de Educação Matemática, afinal “todos os assuntos que envolvem a Educação interessam também à Educação Matemática³⁴”.

Vale destacar que, ao olharmos para os resultados desta pesquisa vemo-nos diante de um “abismo” já que, perante esta conjuntura, é totalmente plausível pensar na possibilidade de não acreditarmos mais nesta escola que está aí posta. Estaríamos encurralados, sem possibilidades outras de movimento, sem nenhuma *rota de fuga*? Devemos desistir da escola?

Não acredito nesta ideia. Com base na Ética de Foucault, digo que é possível uma escola outra. É importante ficar claro que meu intuito não é inventar uma “escola ideal” ou propor uma “seita religiosa”, mas sim de **pensar a autonomia como uma possibilidade de enfrentar os problemas da Educação na atualidade. Trata-se de um modo de vida: um exercício diário e constante do cuidado de si**. Explico.

Pode-se dizer que o tema geral das investigações de Foucault foi o sujeito (CASTRO, 2004; DELEUZE, 2008). Castro (2009) explica que a palavra “sujeito” aparece na obra de Foucault com dois sentidos: (i) submetido, sujeito pelo controle e pela dependência do outro; (ii) ligado, sujeito à própria identidade pelas práticas e pelo conhecimento de si. Foucault fez uma história dos diferentes *modos de subjetivação* do ser humano em nossa cultura (CASTRO, 2009). Ele tratou de três *modos de objetivação* que transformaram os seres humanos em sujeitos: o saber (Arqueologia), o poder (Genealogia) e o cuidado de si (Ética).

Segundo Castro (2009), os *modos de subjetivação* são as práticas de constituição do sujeito. Para ele, podem-se distinguir dois sentidos da expressão *modos de subjetivação* na obra de Foucault, um mais amplo e outro mais específico. O primeiro deles refere-se aos *modos de objetivação* do sujeito, isto é, aos modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de saber e de poder. Os *modos de objetivação e subjetivação* não são independentes; seu desenvolvimento é mútuo. O segundo sentido está ligado à ideia de *cuidado de si*. Trata-se da Ética em Foucault. Voltemos o nosso olhar para este segundo sentido, o específico.

O *cuidado de si* é um **modo de viver a vida; uma relação de si para consigo mesmo; uma arte da existência**. Segundo Foucault (2004) as práticas de si são um fenômeno importante em nossa sociedade desde a era greco-romana. Nesta época, o *cuidado de si* tinha

³⁴ Esta frase foi dita pelo eminente educador matemático Ubiratan D’Ambrosio em uma palestra proferida por ele cujo título e data não me recordo.

uma importância e autonomia muito maiores que tiveram a seguir, quando foram investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas, médicas e psiquiátricas:

É o que se poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2004: 265).

Para Foucault (2004), o problema ético das práticas da liberdade é mais importante do que a afirmação, um tanto repetitiva para ele, de que é preciso liberar a sexualidade ou o desejo. Para o filósofo, a ética é a “*prática da liberdade, a prática refletida da liberdade*”. Já a liberdade é a “*condição ontológica da ética*” (FOUCAULT, 2004: 265). Segundo Castro (2009), o conceito de liberdade em Foucault surge com base: (i) na relação do sujeito com os outros (liberdade política): aqui o exercício do poder é uma maneira de conduzir condutas; (ii) do sujeito com ele mesmo (liberdade ética): trata-se de condutas, comportamento em que o sujeito se constitui a si mesmo, dá-se uma forma.

Vale ressaltar que para Foucault só há *relações de poder* quando os sujeitos são livres. Caso um esteja completamente a mercê do outro, não há *relação de poder*. Por isso, Foucault diz que onde há relações de poder há resistência. De acordo com ele, para haver relações de poder tem que haver alguma forma de liberdade:

Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro a medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação – não haveria de forma alguma relações de poder (FOUCAULT, 2004: 277).

No caso desta investigação, vimos que os professores tinham diferentes “liberdades pedagógicas” em suas escolas. Na narrativa temática “*cartografando resistências*” foram mostrados alguns subterfúgios dos docentes para **dobrar as forças que agiam sobre eles**. Por outro lado, no discurso de Natasha, nota-se que ela quis passar uma história de vida muito difícil³⁵, assim como Carlos se mostrou como um super- professor e Neide trabalhando em uma escola nota dez! Os participantes, então, tentam dirigir a conduta da pesquisadora e convencê-la de que são bons professores, que atuam em boas escolas, que tentaram fazer o

³⁵ Caso o leitor se interesse, ele pode ler a entrevista textualizada na íntegra encontrada nos anexos.

máximo que puderam a fim de ser reconhecidos, ou melhor, que seu trabalho seja reconhecido. Isso é uma forma de cuidar de si, de sua imagem e também uma forma de reverter o poder que um pesquisador tem sobre o participante (alguns se sentem como “ratinhos de laboratório”), uma resistência.

O conceito de *subjetivação* como *autonomia do sujeito* parece estar claro. Mas por que *cuidado de si*? Para Foucault, o tema do *cuidado de si* era pensado como ética no mundo greco-romano. No entanto, a partir de certo momento (que Foucault afirma ser muito difícil saber quando aconteceu) o *cuidado de si* se tornou uma coisa um tanto “suspeita”. Ocupar-se de si, como forma de amor a si mesmo, foi visto como uma forma de egoísmo ou de interesse individual, em contradição com o interesse que é necessário ter com os outros ou com o sacrifício de si mesmo. Foucault explica que isso ocorreu durante o Cristianismo, embora não se deva apenas a isso, sendo uma questão mais complexa. Segundo ele, se o Cristianismo busca a salvação, também é uma maneira de cuidar de si. No entanto, a salvação ocorre por meio da renúncia de si. Daí um paradoxo!

No mundo greco-romano, para se conduzir bem e praticar a liberdade era preciso ocupar-se de si mesmo, cuidar de si e também se conhecer, superar a si mesmo, para dominar os apetites que poderiam arrebatá-lo. Foucault (2004: 268) explica que para os gregos “*não ser escravo (de uma outra cidade, daqueles que o cercam, daqueles que o governam, de suas próprias paixões) era um tema absolutamente fundamental. A preocupação com a liberdade foi um problema essencial, permanente, durante os oito grandes séculos da cultura antiga*”.

O *cuidado de si* está também ligado ao *conhecimento de si* e aos regimes de verdade:

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é, certamente, o conhecimento de si – este é o lado socrático platônico, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta e de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade (FOUCAULT, 2004: 269).

Regras estas não impositivas, mas sim facultativas:

Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria com a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida (Deleuze 2008: 123)

Para os gregos, o *êthos* era o modo de ser do sujeito e uma certa maneira de se conduzir. Esta é para eles a forma concreta da liberdade:

Um homem que tem um belo êthos, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de certa maneira. Não acredito que haja a necessidade de uma conversão para que a liberdade seja pensada como êthos. Mas para que essa prática da liberdade tome forma em um êthos que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 2004: 270).

Para Foucault, o *cuidado de si* é uma **conversão do poder**, pois é uma maneira de **controlá-lo, limitá-lo**. No abuso de poder se impõe aos outros suas fantasias, seus desejos, seus apetites. O tirano é aquele que é escravo de seus apetites. Já o bom soberano é aquele que **exerce seu poder adequadamente**, exercendo ao mesmo tempo o poder sobre si mesmo: “*É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros. O risco de dominar os outros e de exercer sobre ele um poder tirânico decorre precisamente do fato de não ter cuidado de si mesmo e de ter se tornado escravo dos seus desejos*” (FOUCAULT, 2004: 272). Diante disto, podemos nos perguntar: Como seria a escola se seus diretores, coordenadores, dirigentes, elaboradores das políticas públicas educacionais objetivassem o *cuidado de si* como uma possibilidade concreta?

Neste cenário, **exercer o poder adequadamente é uma questão de ética**. O *cuidado de si* nada mais é do que um **exercício de poder sobre si próprio**. Não se trata de se **assujeitar diante dos poderes que são exercidos sobre si (mas sim fazer um movimento de dobrar a força)**, nem tampouco de abusar do seu poder sobre os outros. O *cuidado de si* é um zelo por si mesmo e um zelo pelos outros. Não há imposição de regras, somente a possibilidade de que as pessoas possam escolher o modo o qual desejam viver:

Não houve apenas uma transformação nas preocupações, mas também no discurso filosófico, teórico e crítico: de fato, na maior parte das análises feitas não se sugeriam as pessoas o que elas deveriam ser, o que deveriam fazer, no que deveriam crer e pensar. Tratava-se antes de fazer aparecer, de que modo, até hoje, os mecanismos sociais tinham funcionado, como as formas de repressão e de imposição tinham atuado e, a partir disso, me parece que se permitia que as pessoas tivessem a possibilidade, de se determinar, de fazer – sabendo tudo isso – a escolha de sua existência (FOUCAULT, 2004: 290).

A pergunta que fica é: **Como uma rede escolar ou uma escola pode “incentivar” a prática do *cuidado de si* entre os professores já que esta prática é fundamental?** É aí que se encontra o grande nó, pois o *cuidado de si* não é algo exterior ao sujeito. A autonomia não é cedida a ele, mas é uma força que vem de dentro dele!

Foucault, em uma entrevista cedida a A. Fontana, responde à pergunta se todo saber acumulado nos últimos anos sobre o corpo, a sexualidade, as disciplinas melhorou nossa relação com outros, ou seja, nosso ser no mundo:

Não houve apenas uma transformação nas preocupações, mas também no discurso filosófico, teórico e crítico: de fato, na maior parte das análises feitas não se sugeriam as pessoas o que elas deveriam ser, o que deveriam fazer, no que deveriam crer e pensar. **Tratava-se antes de fazer aparecer, de que modo, até hoje, os mecanismos sociais tinham funcionado, como as formas de repressão e de imposição tinham atuado e, a partir disso, me parece que se permitia que as pessoas tivessem a possibilidade, de se determinar, de fazer – sabendo tudo isso – a escolha de sua existência** (FOUCAULT, 2004: 290; grifo nosso).

Talvez, este seja um caminho: **fazer aparecer na escola o funcionamento dos mecanismos de poder e de saber, para que o professor tenha a possibilidade de fazer suas escolhas pessoais e pedagógicas.** Trata-se de uma luta: uma luta contra o poder. Para Foucault (1990: 71):

Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e ferí-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma “tomada de consciência” [...], mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los.

Uma tomada do poder, de modo que ele seja **exercido adequadamente**, como já foi aqui discutido. No entanto, surge a dúvida: **Como podemos inserir o professor - enquanto profissional – em uma prática do cuidado de si se o cidadão não está inserido nesta prática?** Por exemplo, que resistências a geração de hoje apresenta contra a política brasileira? Às vezes, surge uma greve; em outras, um abaixo-assinado. Tudo muito diluído e esporádico. É nesse sentido que pensamos que é preciso mudar o cidadão para mudar a escola. Criar espaços na sociedade para que as pessoas busquem formas outras de *subjetivação*. Grupos de professores, grupos de escolas, sindicatos, associações de bairro, partidos políticos, sujeitos dentro de suas organizações sociais discutindo e criando novos espaços, novos cenários. Ações locais: micro-revoluções atingindo micro-poderes.

Com isso, vislumbramos uma **possibilidade** para enfrentar os problemas do cotidiano escolar e, assim, transformar o *espaço estriado* da escola em um *espaço liso*, ou dito de outra forma, transformar a escola controlada em outra ética e autônoma. Um belo modo de viver a vida na escola: a vida como obra de arte!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, V. K.; INÁCIO FILHO, G. A educação moral e cívica: doutrina, disciplina e prática educativa. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.24, p. 125 –134; 2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_24.pdf, acessado em 20/10/2010.

ASSUNÇÃO, A. & OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**. vol.30, nº 107, Campinas, maio/ago. 2009.

BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP, Rio Claro, 2001.

BEHNKEN, I; MONTEIRO, R. A. Mapas Narrativos: um procedimento para reconstruir espaços de vida atuais e biográficos. In: **Anais do IV Fórum de Investigação Qualitativa – 2005**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 4ª reimpressão, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p.177-229.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in qualitative Research**. Jossey-Bass Education Series, 2000.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2 ed., 2002.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 5ed. 2006.

DELEUZE, G., **Conversações: 1972 – 1990**. São Paulo: Editora 34, 7ª reimpressão, 2008.

DELEUZE, G., GUATTARI, F., **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**, São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995.

DELEUZE, G., GUATTARI, F., **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**, São Paulo: Editora 34, v. 5, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORENTINI, D. Grupo de Sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. In FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (org) **História e investigação de/em aulas de Matemática**. Campinas-SP: editora Alínea, 2006.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (org) **Por trás da porta, que Matemática acontece?** Campinas, Editora Gráfica FE/UNICAMP, CEMPEM, 2001a.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Pesquisar e escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática. In FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (org) **Por trás da porta, que Matemática acontece?** Campinas, Editora Gráfica FE/UNICAMP, CEMPEM, 2001b.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, 9ª. ed, 1990.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**, (Vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no COLLÈGE DE FRANCE (1975 – 1976)**/ Michel Foucault. São Paulo: Martins Fontes, 4ª tiragem, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 34ª ed.; 2007a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola 15ª ed.; 2007b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal; 9ª ed.; 2007c.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 3ed. 4ª reimpressão, 2008.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.) **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 31- 58.

GROS, F. Introdução: A coragem da verdade. In: GROS, F (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a; p. 11-12.

GROS, F. *A parrhesia* em Foucault. In: GROS, F (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b; p. 155-166.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez , 2002.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia** – 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JARAMILLO QUICENO, D. V. **(Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001, p. 10-11.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In Barbosa, R. L. L. (org) **Trajéorias e perspectives da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park: Sage, 1985, 416p.

MARCELO GARCIA C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional. Lisboa, 1992.

MAZZA, D. Decifra-me ou devoro-te: a violência no contexto escolar. In: **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, ano 13, n. 14, 2000.

MELO, F. J. S. A ambigüidade do discurso colonial: um estranho em Goa, de José Eduardo Agualusa. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41; n. 3, p. 111 – 116, disponível em <http://caioba.pucrs.br/graduacao/ojs/index.php/fale/article/viewFile/620/451>; acessado em 20/01/2010.

MUCHAIL, S. T. Cuidado de si e coragem da verdade (prefácio). In: GROS, F (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004; p. 7-10.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional. Lisboa, 1992.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PENTEADO SILVA, M. G. **O computador na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor**. Tese (Doutorado em Educação, Área de Concentração: Metodologia de Ensino) – FE, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PENTEADO, M. G. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: Bicudo, M. A. V., **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, P. 297 – 313.

PENTEADO, M. Computer-based learning environment: Risks and uncertainties for teachers. In **Anais da Conferência Cultures of Learning: Risk, Uncertainty and Education**, promovida pela Universidade de Bristol, Inglaterra, 2001.

PEREZ, G. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: Bicudo, M. A. V., **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, P. 263 – 282.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do ProfMat 98** (p. 27 – 44). Lisboa: APM, 1998.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva, ético/estético/político no trabalho acadêmico. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93, publicada nos **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993. disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>; acessado em: 20/01/2010.

SAMPAIO; M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In **Educação & Sociedade**, vol.25 no.89. Campinas Sept./Dec. 2004.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, R. F.; VALDEMORIN, V. T. (Orgs.) **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TUCHAPESK, M. **O movimento das tendências na relação Escola-Família-Matemática** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2004.

VALDEMARIN, V. T. Cultura escolar e conhecimento científico. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.) **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 159-177.

VEIGA NETO, A. **Foucault & a educação** – 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madri: Morata; 2ª ed. 2006.

Anexos