

PRÁTICAS ESCOLARES: APRENDIZAGEM E NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira – UFRGS

GT: Educação Fundamental / 13

Agência Financiadora: Sem financiamento

INTRODUÇÃO

A temática que aqui proponho não parecerá estranha para aqueles/as que estão, de uma forma ou outra, imersos/as no contexto educacional escolar. Procurarei trazer alguns olhares sobre questões que preocupam e, por vezes, tomam certo tempo de discussão entre os/as professores/as e outros/as profissionais dentro das escolas e demais instituições preocupadas com as práticas educacionais.

Para tanto, utilizarei como base uma pesquisa de Dissertação de Mestrado desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre/RS, organizada a partir da proposta curricular por Ciclos de Formação. Tal pesquisa teve como foco a análise das práticas exercidas com alunos/as posicionados/as como não-aprendentes. Assim, para este trabalho, estarei procurando desnaturalizar as práticas escolares que, no cotidiano da escola, são realizadas e, amiúde, compreendidas como essenciais e imprescindíveis para o sucesso tanto da aprendizagem dos/as alunos/as como do trabalho do/a professor/a, colocando sob suspeita a produção de tais práticas a partir das relações de poder que se estabelecem em seu interior e que se caracterizam por seus movimentos de resistências dos diferentes sujeitos e pela produção de múltiplos saberes que conformam o espaço escolar em um complexo normalizador e conformador de corpos escolares. Assim, problematizo como a proposta curricular por Ciclos de Formação organiza suas práticas escolares, normatizadas através do Documento Referência da Escola Cidadã entendido aqui como instrumento normativo (da proposta por Ciclos de Formação) que organiza, distribui e classifica tempos, espaços e corpos escolares. Ao instituir modos de ser e fazer, tal proposta curricular proporciona a efetivação de práticas destinadas à específica normalização dos corpos “desviantes” dos padrões estabelecidos. Portanto, durante este trabalho, estarei analisando algumas práticas escolares, alguns registros referentes à avaliação e ao encaminhamento de alunos/as e a algumas estratégias de normalização de familiares e professores/as como meio de compor forças para a máxima normalização dos indivíduos desviantes.

O LÓCUS DE ANÁLISE E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao abordar o tema das práticas escolares e seus efeitos no que diz respeito à normalização dos corpos a elas submetidos, penso necessário explicitar de onde olho, qual o campo de estudos no qual situo o que estarei aqui analisando. Volto-me, assim, para o campo dos Estudos Culturais em Educação e para os estudos de Michel Foucault, estabelecendo possíveis relações entre estes dois lugares teóricos.

Inúmeras discussões têm cercado o campo dos Estudos Culturais, contando e recontando sua história, seus caminhos e descaminhos. Temas como identidade, diferença, representação, hibridismo, mestiçagem, entre outros que representam pensamentos sobre a cultura, têm sido abordados em diferentes pesquisas dentro das universidades. Articuladas a estas idéias, a Educação e a Pedagogia têm sido campos produtivos de pesquisa que situam a escola como um espaço importante e que merece a devida atenção para as práticas que a compõem. Produtividade esta pensada aqui, também, a partir de Foucault (2002b), pois, ao estar imersa em relações de poder, produz “realidades, campos de objeto e rituais de verdade. [Portanto], o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (p.161). Nesse sentido, os Estudos Culturais se constituem por uma gama diversa de posições teóricas e políticas interessadas em analisar práticas culturais imersas em relações de poder. Dessa forma, cabe salientar que, para o campo dos Estudos Culturais, ao pensar a cultura como constituída através das práticas sociais cujos efeitos tratam de produzir sujeitos de uma dada forma, para Foucault (2002a), a produção do sujeito aproxima-se das idéias do campo dos Estudos Culturais, pois para este autor o poder não se exerce em um único lugar e de uma única forma; ele opera de forma múltipla: na família, no hospital, no presídio, nas relações entre homens e mulheres, enfim, nas diferentes instituições que compõem a sociedade. Portanto, o poder é exercido em rede, em cadeia:

Não é algo que possa se dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhes são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula [...]. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. [Desta forma], o indivíduo é um efeito do poder, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão (FOUCAULT, 2002a, p. 183-184).

É a partir deste ponto que justifico e estabeleço as relações, para mim possíveis neste momento, entre os Estudos Culturais e o viés foucaultiano escolhido como

ferramenta de análise neste texto. Considero esta relação um desafio que instiga a entender as relações entre poder, saber e fabricação de sujeitos. Dessa forma, situo meu olhar numa perspectiva de analisar como as práticas escolares operam, no contexto da instituição pesquisada, para a normalização dos corpos e quais os efeitos dessas práticas, principalmente, nos sujeitos posicionados como não-aprendentes e, também, nos demais sujeitos que delas participam.

Para a realização de tal pesquisa, ingressei em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre/RS, no segundo semestre de 2004, para observar práticas desenvolvidas com crianças posicionadas como não-aprendentes. Ao estar lá, fui produzindo os dados da pesquisa e constituindo-me enquanto pesquisadora e, dessa forma, pude realizar o que chamo de pesquisa de inspiração etnográfica. O fato de “estar lá”, como nos aponta Geertz (2002), não significou presenciar e desvendar todos os mistérios da realidade nas/das práticas escolares, no entanto, permitiu-me olhar modos, perceber gestos e outros tantos acontecimentos possíveis no contexto das práticas escolares. Estar lá também não significou tornar mais fácil o ato da pesquisa ou descobrir os mistérios que povoam o espaço escolar, ao contrário, tornou minhas escolhas mais difíceis, pois, precisei escolher, delimitar, selecionar o que era necessário e importante para a temática proposta.

Nesta busca, organizei e reorganizei etapas, informações, interessadamente produzi os dados a cada dia em que lá estive e, a cada registro, transcrição e anotação constituí cenas, “descrições de quem descreve, e não as daquele ou daquilo que é descrito” (GEERTZ, 2002, p.188). Além das observações produzi dados a partir de entrevistas (semi-estruturadas) com familiares e professoras, análise de documentos e orientações da Secretaria Municipal de Educação, encaminhadas às escolas, e dos dossiês de alunos/as posicionados como não-aprendentes. Para tanto, precisei escolher conceitos que, durante todo o processo de análise, estariam permeando meu olhar e sobre os quais estarei falando na próxima seção.

OS CONCEITOS: CORPO, PRÁTICA E NORMA

Quando falamos em corpo, usualmente costumamos pensar apenas em sua constituição biológica, porém, como podemos perceber no que indica Goellner (2003), corpo é muito mais do que sua formação biológica: é também o que está à sua volta, o que se diz dele, é o que permitem, impõem ou possibilitem que ele faça:

o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, as imagens que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...é um sem limites de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (p.29).

O corpo, sobretudo, é histórico produzido nas diferentes práticas culturais que investem sobre ele, nomeando-o, classificando-o, posicionando-o nos tempos e espaços sociais mais diversos. Suas marcas são produzidas nos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, portanto, constantemente (re)constituído. É possível, então, dizer, concordando com Goellner (2003, p.28), que o corpo não é dado naturalmente: ele é “provisório, mutável e mutante”; é produzido no percurso das práticas das quais faz parte, conforme a/s cultura/s da qual participa.

Numa perspectiva foucaultiana, o corpo não pode ser percebido fora das práticas e das relações de poder. Michel Foucault (2003) esclarece que seu trabalho não se situa na análise do corpo nem na análise das instituições, mas antes nas práticas que se tornaram aceitáveis em determinado momento. Seu trabalho constitui uma análise de um regime de práticas, cujos efeitos estão nas prescrições do que se deve fazer (como devem funcionar, para que e para quem servem, que técnicas devem ser utilizadas) e na codificação do que se deve saber (quais as verdades que nelas são produzidas), olhando como elas se tornam aceitáveis. Estas práticas são produzidas no interior das instituições e não têm apenas como direção os projetos e propostas que as definem, mas têm suas próprias regras, normas e estratégias de funcionamento. Portanto, são constituídas e se constituem no interior de sua própria ação. O corpo, imerso nestas práticas, tem suas marcas a partir delas e por elas produzidas. Foucault (2002b) nos mostra como a emergência das disciplinas no século XIX configuram formas específicas de regulação dos corpos individuais que passam a ser treinados, (re)treinados e reforçados. As disciplinas — técnicas, táticas e estratégias que controlam o máximo possível o tempo, o espaço e os movimentos dos indivíduos — fabricam corpos, objetivando-os (produzindo saberes sobre e para os mesmos) e subjetivando-os (utilizando estes saberes na constituição destes corpos, posicionando-os e estabelecendo formas de ser). No entanto, com as disciplinas, o poder normalizador se utilizará da economia da visibilidade para fabricar indivíduos, objetivando, classificando e tornando visíveis de forma a poder aplicar com maior eficácia os meios de normalização.

Dessa forma, *a norma* age sobre os indivíduos à medida que são reconhecidos enquanto grupo. Ela individualiza e torna comparável ao mesmo tempo. Ao comparar, classifica os sujeitos em relação a um determinado grupo, aborda desvios tornando a relação cada vez mais fortemente estabelecida de uns com os outros. Pergunta Ewald (2000, p.86):

O que é uma norma? Um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridades, sem verticalidade.

A norma não rejeita, nem reprime: fundamenta-se na lógica da prevenção, intervenção e transformação. Para melhor compreendê-la, devemos buscar sua lógica na relação normal-anormal. Esta relação não é de exterioridade ou contradição, mas de polaridade e de inversão. Age de forma a tentar unificar as desavenças, as diferenças, pois é a isto que ela se propõe: regular, unificar. Podemos, ainda, dizer que o normal e o anormal são da mesma natureza. A norma integra tanto o normal quanto o anormal, e suas diferenças estão num grau de limites, muitas vezes, estreitos e tênues, que não podem ser medidos por uma lei da natureza, porém tão-somente por uma relação do grupo consigo mesmo. Como contribui Ewald (2000), “nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar um alteridade tal que o torne um outro”(p.87). Diferentemente do que muitas vezes costumamos pensar, o anormal está na norma: o gênio e o idiota, o anão e o gigante, o aprendente e o não-aprendente, o louco e o são, todos estão na norma. Ela toma e quer tomar para si a totalidade, por isso ela individualiza, torna acessível e visível todo e qualquer indivíduo em sua singularidade, classificando, medindo, comparando, diferenciando, nomeando.

Assim, a partir dessas breves considerações teóricas, destaco que, neste texto, estarão presentes nas análises as práticas da sala de aula, dos espaços especializados e as práticas utilizadas como estratégias de normalização dos familiares e professores/as na composição de forças para a correção dos corpos posicionados como não-aprendentes.

PRÁTICAS DE SALA DE AULA

O espaço da sala de aula é um local constituído, historicamente, com diferentes disposições, tanto das pessoas quanto do mobiliário, destinado à aprendizagem, não

apenas de conteúdos, mas também de comportamentos, habilidades e regras sociais. Narodowski (2001) nos apresenta como os diferentes métodos de ensino foram, ao longo do tempo, em suas continuidades e descontinuidades, constituindo formas de organização dos diferentes ambientes onde a aprendizagem se dava no interior da escola.

A Proposta por Ciclos de Formação tem uma organização de alunos/as bem estabelecida já desde o momento em que os/as dispõe a partir das faixas etárias. Isto ocorre, pois prevêem um tipo de lógica de pensamento para cada um/a, o que significaria um planejamento que pudesse atingir de forma mais global, simultaneamente, o mesmo grupo de crianças. Na sala de aula, esta lógica tem continuidade à medida que as práticas direcionam-se a todos/as independente dos níveis de aprendizagens apresentados. A disposição das classes, a organização dos materiais, a distribuição nos grupos, todo o seu contexto constitui estratégias normalizadoras que contemplem a todos e produzam, o máximo possível, sujeitos normalizados. Vejamos uma cena que contempla uma forma específica de prática escolar:

— Isso aqui é continha de *vezes* — multiplicação —, mas, como a gente nunca fez, a gente vai fazer a continha e o desenho no quadro para vocês entenderem. As continhas de *vezes*, o que são? Os grupinhos, né? Que é duas vezes o três. Quantos grupinhos? São dois grupinhos, ou duas vezes o três.

— São três bolinhas dentro (fala um aluno).

— Isso. São três bolinhas dentro. Quanto é que dá?

— Seis (dizem os/as alunos/as).

— Então, quando é conta de *vezes* sempre têm que pensar nos grupinhos ou saquinhos ou pacotinhos [...]

— Vamos continuar aqui [...] presta atenção aqui no quadro. (A professora continua explicando o conteúdo de multiplicação e atendendo simultaneamente os/as alunos/as que fazem perguntas sobre a resolução. Os alunos respondem concomitantemente).

Um aluno segue adiante respondendo às outras questões do exercício seguinte. A professora responde, rapidamente:

— Calma, que a gente nem terminou o primeiro. Calma que a gente não chegou no dois, têm que terminar o primeiro.

— Professora, o segundo...

— Calma! A gente não chegou lá.

— O dois, vamos prestar atenção.

— Vou falar de novo, prestando atenção, todo mundo ouvindo a professora. Na folhinha, tem que fazer as contas. Tem que colocar a resposta completa. Tem que aprender a fazer a resposta completa porque no ano que vem, quando vocês estiverem na B10, as professoras vão trabalhar muito com problemas e vocês vão ter que fazer a continha e botar a resposta. Então, vocês vão ter que treinar.

Destaco deste excerto a repetição das ações, a insistência para que os/as alunos/as prestem atenção e façam silêncio todos ao mesmo tempo, pois as explicações serão para todos/as. Se algum/a aluno/a estiver fazendo outras atividades, a professora recomenda

que pare, pois é preciso *olhar para a folha, começar a fazer para aprender*. Sua preocupação reside no fato de que, no ano seguinte, as outras professoras cobrarão deles/as (e talvez dela cobrem não apenas suas/ seus colegas, mas também, a Equipe Diretiva, a Secretaria de Educação, os/as familiares) este tipo de atividade e conhecimento. Assim, é preciso aprender e treinar o que está sendo ensinado. A professora, neste momento, constrói uma relação com o contexto de aprendizagem (conhecimento, relação entre alunos/as, colegas, família) que faz com que seu exercício docente esteja preocupado, também, com sua postura e posicionamento como professora. A preocupação que ela apresenta com o que as professoras do ano seguinte vão “cobrar” das crianças representa, de certa forma, sua preocupação com sua posição de professora, pois, como diz Walkerdine (1998), o “fracasso” dos/as alunos/as pode ser compreendido como sendo seu fracasso também. Vê-se, nesta relação complexa entre conhecimentos, alunos/as e professora uma forma de ensinar e aprender não apenas conteúdos, mas, sobretudo, um meio de promover a compreensão do tempo, das regras, das ordens escolares que envolvem tanto as crianças quanto a professora.

Milstein e Mendes (1999) discutem como a ordem escolar, o tempo e as formas de sua utilização tornam-se condições indispensáveis de serem ensinadas aos/as alunos/as: “É preciso saber esperar”(p. 48). Esta é uma das principais aprendizagens para as crianças que participam das atividades escolares. Primeiro uma atividade, depois a outra! Assim, é possível perceber que

as regras implicadas nas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola são ensinadas no curso das interações mediante sinais que formam parte do que “é” natural à escola, inscrevendo nas crianças, paulatinamente, a percepção das diferenças entre o adequado e o não-adequado em cada momento e lugar da vida escolar (MILSTEIN; MENDES, 1999, p.101).¹

Silva (2000) alerta sobre como a linguagem torna-se constituidora de determinadas posições, pois a repetição de determinadas expressões produz formas de olhar, de ser, de perceber a nós mesmos e aos outros. Ele ressalta que aquilo que dizemos contribui não apenas para descrever, mas, ao descrevermos, produzimos e reforçamos aquilo que dizemos.

Penso que a repetição (não apenas de adjetivações, mas de gestos e posturas) sobre e para as crianças que não aprendem (mas também para aquelas que aprendem),

¹ A tradução deste trecho é de minha responsabilidade.

as enquadram em um determinado tipo de descrição que lhes confere uma dada posição. Quando as crianças são repetidamente colocadas sentadas em certos lugares, as palavras que lhes são ditas durante o período de aula pelas professoras na sala, bem como as palavras e gestos de seus colegas contribuem para a produção de certo tipo de sujeito. Temos, assim, corpos marcados por palavras, gestos, posturas e lugares. A partir das práticas de sala de aula e dos olhares que as professoras lançam sobre as respostas dos/as alunos/as em relação às atividades que lhes são destinadas, encaminhamentos são realizados para aqueles/as que não alcançam o padrão estabelecido de aprendizagem, sendo, assim, encaminhados/as para espaços especializados cujas práticas mais específicas e individualizadas definirão graus de normalidade e anormalidade através do que denominei *olhar clínico*.

O OLHAR CLÍNICO

A proposta curricular por Ciclos de Formação compõe-se em sua estrutura de espaços especializados destinados ao acompanhamento e trabalho com alunos/as posicionados como não-aprendentes ou com necessidades educativas especiais. São eles: o Laboratório de Aprendizagem – espaço existente em todas as escolas municipais de Porto Alegre que atendem duas vezes por semana alunos/as com dificuldades de aprendizagem –; a Sala de Integração e Recursos (SIR) – espaço localizado por regiões dentro da cidade e que, conforme organização da Secretaria Municipal de Educação, atende alunos/as que já passaram pelo Laboratório de Aprendizagem e não obtiveram “sucesso” em sua aprendizagem, são, assim, posicionados/as como alunos/as com necessidades educativas especiais. Sendo assim, estes sujeitos que, de certa forma, comprometem a ordem institucional, passam a ser considerados elementos de risco e, por isso, são encaminhados para estes espaços especializados para que possam “combater” a periculosidade do que fazem ou do que não-conseguem fazer ou aprender. Saberes pedagógicos, em consonância com os saberes psicológicos, psicopedagógicos e médicos contribuem para a produção dos saberes escolares e para a organização das práticas educacionais, pois elaboram diferentes diagnósticos sobre os sujeitos e os relatam, acabando por produzi-lo. Silva (1998), ao problematizar a Pedagogia Construtivista, escreve que a criança não é algo natural que está à espera do conhecimento científico para descobri-la e classificá-la, mas que, sobretudo, esta criança

é o resultado não apenas de estratégias discursivas, de práticas e convenções lingüísticas, mas de uma série de aparatos materiais que fazem aparecer a criança [...]na sala de aula [e nos diferentes espaços e práticas que ela ocupa e participa]: fichas de avaliação; arranjos do mobiliário; disposições arquitetônicas (p.10).

Complemento esta citação dizendo que, além das fichas de avaliação, mobiliário e arquitetura, contribuem para produzir a criança normal ou anormal, aprendente ou não-aprendente, no contexto pesquisado, os encaminhamentos para estes espaços especializados e para demais atendimentos e práticas escolares, a definição de qual destes espaços, o/a aluno/a encaminhado/a irá frequentar e a organização dos grupos de alunos/as por idades e níveis de aprendizagem. Estes espaços especializados, ao avaliarem que não conseguem atingir os fins necessários para o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento da criança, acionam outros espaços, práticas e especialistas para auxiliarem no “tratamento” do/a aluno/a encaminhado. Um olhar clínico é conferido a estas práticas à medida que definem e operam um certo tipo de olhar sobre o sujeito desviante. É possível perceber, nesse sentido, a relação e a comunicação destes espaços com outros locais e especialistas, permitindo aprimorar, ainda mais, o olhar e as possibilidades de estratégias de normalização sobre os indivíduos.

Sala de Integração e Recursos. Aluno: Luís. Período: Jul/2005.

-Realizar a avaliação psicológica e/ou neurológica

Período: Dez/2005.

-Continuar solicitando avaliação psicológica.

-Participar de outros espaços que oportunizem atividades psicomotoras e vivências corporais.

Laboratório de Aprendizagem. Aluna: Sofia. Período:Dez/2004.

-É fundamental estabelecer um compromisso com a família e encaminhá-la (Sofia) para exames específicos: neurológico e psicológico.

Ainda, é interessante perceber como, nos encaminhamentos para estes espaços, os extremos se destacam e tornam-se formas de classificar alunos/as entre os que alcançam e não alcançam os padrões desejados. Porém estes padrões encontram-se sempre em um justo meio-termo, condição na qual a criança “normal” deverá estar posicionada. Portanto, não é normal quando: *Distrai-se com facilidade* ou *demonstra timidez*; *Excessivamente quieto* ou *fala o tempo todo*; *Agitado e toma iniciativas* ou *demonstra insegurança frente aos desafios*, entre outras características que apresentam uma forma de entendimento que os comportamentos precisam encontrar, para o controle da anormalidade, um ponto de equilíbrio: nem tanto, nem tão pouco. Neste contexto

percebe-se que algumas situações caracterizam-se por serem exageradas; outras, por apresentarem pouco “entusiasmo” pela criança. Faço aqui uma relação com o que Canguilhem (2002) escreve sobre a condição de normalidade. “É normal aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo”(p.95). Não ser nem muito falante, nem muito quieto/a, nem muito concentrado/a, nem pouco concentrado/a, nem muito agitado/a, nem muito apático/a. O/A aluno/a, assim, deve encontrar-se num ponto tal que consiga manter-se no meio destas características, em pontos previsíveis que não alcancem as extremidades. Ao serem encaminhados/as para o Laboratório de Aprendizagem ou para a Sala de Integração e Recursos investe-se na possibilidade de estes espaços auxiliarem na educação do desvio, na tentativa de “desencurvar” o que não está no ponto certo de normalidade. Vejamos como isto acontece em dois registros feitos pela Equipe Diretiva e professoras para o encaminhamento para a Sala de Integração e Recursos:

EQUIPE DIRETIVA: aluna desmotivada, necessitando de atendimento especializado.

PROFESSORAS: *Sofia* é tímida na aula, relacionando-se com dificuldade com colegas e professores. Frequentemente apresenta apatia, desmotivação, pouca concentração.

EQUIPE DIRETIVA: O *Luís* é um aluno agitado e inquieto. Desde seu ingresso na escola em 2003, suas atitudes chamam a atenção dos professores.

PROFESSORAS: Quando se dispõe a realizar as atividades, as faz com empenho. Mas isso só ocorre quando consegue. Na dificuldade, tenta não fazer e se agita, brincando com qualquer objeto. Gosta muito de fazer brincadeiras com os colegas. Já disse que estava namorando uma colega. Para alguns assuntos demonstra ter um conhecimento acima da sua idade

É possível observar, nestes trechos, a indicação dos desvios em relação às condutas de *Sofia* e *Luís* ao registrarem que tanto um quanto outro apresentam extremidades: um é muito agitado e por isso, perturba a aula; a menina é apática e, provoca a preocupação porque, talvez, este seja o motivo de sua não-aprendizagem. O ato da escrita, assim como da fala ao relatar sobre os/as alunos/as, exige dos/as profissionais um certo nível de observação que não apenas trata de conhecer, mas em alguns casos, de reconhecer o que já estava previsto. Um certo modo de ver que se preocupa em produzir um saber sobre o indivíduo que está sendo observado. Isto nos leva a pensar em como o saber pedagógico estabelece uma relação com o saber médico. Foucault (2002a) observa que, a partir do século XVIII, quando a formação do saber específico torna-se fundamental para a cura das doenças e o controle da população, a medicina entra num “sistema de registro permanente e, na medida do possível,

exaustivo, do que acontece”(p.110). Este registro tem o objetivo de acumular e transmitir informações através de uma série de anotações que esquadrihavam e identificavam cada indivíduo em sua singularidade. “Entradas e saídas dos pacientes, diagnóstico do médico que o recebeu, sala em que se encontra e, depois se morreu ou saiu curado, registro da farmácia, das receitas e medicamentos, comparação entre anotações dos médicos, o que cada um viu, o diagnóstico de cada médico”(p.110).

De forma semelhante, na constituição do saber pedagógico, um conjunto de anotações são necessárias para que se conheça cada indivíduo em sua especificidade. Fichas de época de entrada e saída da escola, registros de presença, receituários médicos, anotações sobre seus familiares, o que cada profissional diagnosticou de sua atual condição, registros de hipóteses das prováveis causas de sua dificuldade na aprendizagem, registros dos conselhos e reuniões de professores/as, se avançou ou ficou retido, os motivos dos resultados anotados, conversas com o/a aluno/a, com a família entre outros aparatos. “Constitui-se assim, um campo documental no interior do hospital [da escola] que não é somente o lugar de cura [de aprendizagem], mas também de registro, acúmulo e formação de saber” (FOUCAULT, 2002a, p.110).

Entretanto, para o sucesso desse controle, familiares e professores/as, tornam-se sujeitos/as aos olhares especialistas que procuram, através do investimento nesses corpos, a normalização dos indivíduos desviantes em uma composição de forças sobre a qual estarei falando a seguir.

A COMPOSIÇÃO DAS FORÇAS

Distribuir o tempo, (re)organizar os espaços, definir posições, relacionar os corpos individuais e coletivos são algumas das estratégias que Foucault (2002b) chama de combinatórias. A disciplina, através dessas composições, elabora uma máquina que, ao articular as peças que dela fazem parte, produz, na extração de suas forças, efeitos, o máximo possível, úteis na produção dos resultados desejados. Assim, diz o autor, “a disciplina não é mais, simplesmente, uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”(p.138).

A escola, portanto, torna-se uma máquina de ensinar (conteúdos, comportamentos, habilidades) através da combinação de forças escolares e familiares. Além do investimento contínuo e ininterrupto sobre os corpos dos/as alunos/as, a

Pedagogia e as práticas escolares compõem forças, através de estratégias, que visem à captura, nas apenas de alunos/a, mas também, dos/as professores/as e dos/as familiares. É na força da formação e normalização desses corpos que será possível normalizar, com maior eficácia, os corpos dos/as alunos/as. Na composição das forças, professores/as e familiares constituem-se como corpos a serem disciplinados para a “sucesso” da aprendizagem do/a aluno/a que, através de diferentes práticas, são orientados/as, de uma certa forma, a ensinar seus/suas filhos/as e alunos/as a tornarem-se sujeitos normais.

Há, na relação família-escola, uma vontade de verdade que estabelece um tipo de controle e normalização sobre a família de forma que, ao “conhecer” essa família, a escola possa interferir nos modos de viver e conviver de seus membros e, ao interferir, encaminha sugere, pretende “ensinar” quais as melhores formas de educar seu/sua filho/a não-aprendente num discurso que, muitas vezes, culpabiliza as relações familiares pela condição em que essa criança se encontra. Nota-se essa compreensão na seguinte conversa realizada com a mãe de *Luís* e registrada no dossiê.

21/06/05 - *Conversa entre Equipe Diretiva e a mãe de Luís*– Professora Simone coloca que o Luís, cognitivamente, está melhorando, mas a concentração é por pouco tempo. A professora coloca que o aluno está mais freqüente em sala de aula.

A professora solicita que os pais incentivem o Luís, elogiem o caderno dele, que está muito bonito.

Nossa orientação é de que a família conviva bem entre si, mesmo com seus problemas, pois, caso contrário, o *Luís* vai arrumar problemas e preocupação para os pais.

Nesse excerto, podemos verificar que, ao dirigir aos pais ensinamentos de como devem ser as “melhores” condutas na relação familiar, produzem-se modos de subjetivação de cada indivíduo, tornando mais eficiente, por meio de uma vigilância constante, o estabelecimento do autogoverno por parte dos integrantes dessa família. Assim, a família está imersa, diariamente, em uma rede de vigilância e controle através dos indícios apresentados por seus/suas filhos/as. Uma criança com atitudes ou aprendizagem “anormais” pode representar uma composição familiar também anormal. Portanto, a normalização familiar deverá provocar resultados positivos na aprendizagem da criança.

Combinando as forças da ação sobre as famílias está a produção moral e intelectual do/a profissional que deverá trabalhar com as crianças encaminhadas para a instituição escolar. Afetividade, amorosidade, compreensão, busca são sentimentos que a função desperta, promovendo, assim, uma forma de educação mais próxima e repleta

de “bons resultados”. As práticas escolares, em conjunto com os saberes pedagógicos, atuam sobre as professoras à medida que as posicionam e exigem das mesmas certas ações e respostas dos/as alunos/as que atendem. Para tanto, preocupam-se em fazê-las sentirem-se mais inteligentes, mais capazes, mais felizes para que elas, enquanto professoras responsáveis, também sintam-se mais realizadas, pois cumpriram com sua missão. A prática disciplinar não apenas visualiza o sujeito aluno/a, mas, também, produz uma posição de professor/a a partir daquilo que o discurso pedagógico dos e nos Ciclos determina quanto ao que e como deve ser feito para que os/as alunos/as desenvolvam as habilidades referentes à aprendizagem. Assim, o ver-se e julgar-se também são direcionados aos/às professores/as. Walkerdine (1998), ao falar sobre as práticas da sala de aula, pontua como os discursos da Psicologia do Desenvolvimento produzem um certo posicionamento para a professora. Vai-nos dizer que “o sistema de regulação e normalização produz aquilo que conta como “boa pedagogia”. Ele produz, portanto, aquilo que conta como “um/a bom/boa professor/a” (p.197). Nessa mesma direção, ainda, nos explica que os métodos de ensino determinam o que conta como conteúdo a ser ensinado, o que é ou não permitido no interior das práticas pedagógicas, ensinando aos/às professores/as formas de perceber os/as alunos/as e seus desempenhos escolares, assim como aprendem a se perceber em sua função a partir dos resultados apresentados pelos/as alunos/as. É possível perceber, em alguns momentos falas como: *O que mais poderia ter sido feito? Onde está o X da questão? Será que aquilo que eu fiz foi o melhor que eu poderia ter feito?* A professora assume uma posição de autoreflexão, de autogoverno que coloca em questão a sua função e as suas ações nas práticas de que faz parte.

Alunos/a, familiares, professores/as, diretores/as, supervisores/as, entre outros/as, são corpos normalizados para normalizar. Dessa forma, a partir de registros e falas de familiares e professoras, esses corpos são normalizados e produzidos, através de saberes especializados articulados às práticas escolares, no intuito de compor forças para atingir os corpos dos/as alunos/as considerados/a não-aprendentes e para potencializar aqueles considerados aprendentes.

Vigilância, observação, ensinamentos, individualização, agrupamento, entrelaçamento de saberes combinam forças e “amarram” corpos, tornando-os efeitos dessa maquinaria escolar que normaliza e moraliza através das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui realizadas enfatizaram o olhar sobre as práticas escolares da proposta curricular por Ciclos de Formação que, normatizadas através do Documento Referência da Escola Cidadã (2003), produzem formas de governo e autogoverno. A escola por Ciclos, ao instituir outros espaços de aprendizagem, tem produzido estratégias de normalização e inventado novas anormalidades. Esses espaços especializados, pensados antecipadamente à implementação da proposta, prevêm que, no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem, alguns sujeitos estarão fora do padrão dos níveis previstos de desenvolvimento. Assim, *a priori*, marca o que será desvio, “fabrica” anormalidades, enquadra e aguarda que alguém saia da via. O olhar clínico, nesse caso, cerca as práticas escolares e compõe quadros de normalidades, e anormalidades que definem quem deve ou não ser encaminhado para os espaços destinados a um trabalho com práticas mais específicas com outros/as especialistas.

Entretanto, procurei, ao mesmo tempo, problematizar como a normalização dos corpos se estende aos corpos dos/as professores/as e familiares que participam das práticas escolares em uma composição de forças que aprimoram e produzem, cada vez mais, saberes sobre os indivíduos, objetivando-os e, ao objetivá-los, os posicionam conforme as marcas que lhes são “impressas”. Ao analisar essas práticas, entendo importante destacar que os efeitos, no que diz respeito à normalização dos corpos, não se encontram em uma ou outra prática. A constituição dos sujeitos acontece na relação entre essas práticas e tantas outras que aqui não aparecem ou não houve a possibilidade de serem problematizadas. Elas articulam-se numa rede disciplinar composta por diferentes técnicas que se relacionam na fabricação dos corpos sobre os quais agem. Registros, observações, divisão espacial, classificações, controle das atividades, organização e distribuição do tempo, bem como as formas de descrever gráfica ou oralmente cada criança compõem uma trama de normalização e posicionamento de sujeitos.

Ao problematizar os efeitos das formas de ação nas práticas escolares sobre os diferentes atores que delas participam e como isso implica na normalização dos corpos, não estabeleço e nem defendo que não é necessário deixar de olhar para as crianças consideradas não-aprendentes, que o “problema de aprendizagem” ou as “dificuldades para aprender” sejam uma ilusão. O que ressalvo é a necessidade de refletir sobre que tipo de normas estabelece o que é verdadeiro ou falso no ordenamento das

aprendizagens e do desenvolvimento humano; que tipo de lógica cerca esses saberes que nos impulsionam a definir graus de normalidades e anormalidades em cada indivíduo escolar, que saberes são esses que transformam o corpo da criança em corpo de aluno/a e fazem com que se tornem continuamente classificáveis e passíveis de aprovação ou reprovação em suas ações e modos de aprender.

REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a. p.95-117.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Tradução de Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. 17 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002a.

_____. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. 26 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2002b.

_____. Mesa redonda em 20 de Maio de 1978. In: _____. *Estratégia poder-saber*. Volume IV. Organização e Seleção de textos Manuel Barros de Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2003. p.334-351.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. 208p.

GOELNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe (Org). *Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. P.28-40.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. *La escuela em el cuerpo: estúdios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos em escuelas primarias*. Madrid: Nino y Darilo Editores, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. *Caderno pedagógico 9*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2003. Disponível em:
< <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?reg=16>>

SILVA, Tomaz Tadeu da. As Pedagogias Psi e o governo do eu. In: _____. *Liberdades reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.p.7-13.

_____.A produção social da identidade e da diferença. In:_____(org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, Vozes, 2000. p.73-101

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da Pedagogia Construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. P.143-215.