



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IDALMA SILVA DE ARROXELAS MACÊDO PEREIRA

**NARRATIVAS DE PSICÓLOGOS E SENTIDOS CONTEMPORÂNEOS DOS
DISCURSOS SOBRE A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA (2010-2012)**

JOÃO PESSOA

2014

IDALMA SILVA DE ARROXELAS MACÊDO PEREIRA

**NARRATIVAS DE PSICÓLOGOS E SENTIDOS CONTEMPORÂNEOS DOS
DISCURSOS SOBRE A (IN) DISCIPLINA NA ESCOLA (2010-2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga

JOÃO PESSOA

2014

P436n Pereira, Idalma Silva de Arroxelas Macêdo.

Narrativas de psicólogos e sentidos contemporâneos dos discursos sobre a (in)disciplina na escola (2010-2012) / Idalma Silva de Arroxelas Macêdo Pereira.-- João Pessoa, 2014.

130f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Nóbrega Queiroga

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. História da educação. 3. Disciplina - práticas discursivas. 4. Alunos - condutas - comportamento.

IDALMA SILVA DE ARROXELAS MACÊDO PEREIRA

**NARRATIVAS DE PSICÓLOGOS E SENTIDOS CONTEMPORÂNEOS DOS
DISCURSOS SOBRE A (IN) DISCIPLINA NA ESCOLA (2010-2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga
(PPGE/UFPB)
(ORIENTADORA)

Prof. Dr^a. Maria Elizete Guimarães Carvalho
(PPGDH/ PPGE/UFPB)
(EXAMINADORA INTERNA)

Prof^a. Dr^a. Regina Coelli Gomes Nascimento
(PPGH/UFCG)
(EXAMINADORA EXTERNA)

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia da Silva Nunes
(PPGE/UFPB)
(SUPLENTE INTERNO)

Prof. Dr. Matheus da Cruz e Zica
(PPGH/UFCG)
(SUPLENTE EXTERNO)

À minha mãe, aos seus 69 anos de vida, luta e esperança por um mundo melhor. Pelo constante e incansável incentivo para que eu pudesse realizar esse sonho. Nós duas sabemos os desafios de estarmos aqui hoje.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que jamais se ausentou de minha vida.

À minha mãe, por ter me oferecido bases sólidas e exemplo de cultivar os estudos como algo que engrandece o ser humano e o torna único e por ter estado sempre ao meu lado neste percurso, sem sua presença eterna e seu amor eu não estaria aqui.

Ao meu pai, por ter despertado em mim o prazer de estudar.

Aos meus filhos Leonardo, Cheisa e Emídio, razões maiores de meu crescimento como profissional e como ser humano. E, também, pela compreensão dos diversos momentos sem minha presença e por darem um sentido maior à minha vida.

Ao meu marido Joaquim, com seu amor pôde compreender os momentos em que estive ausente, por sempre ter acreditado em meu potencial profissional e por ter estado junto aos nossos filhos, tentando suprir a minha ausência.

Ao meu irmão Macêdo, parceiro e companheiro indispensável nas horas difíceis, sempre preocupado para que eu pudesse dar o melhor de mim na realização desta pesquisa.

Aos meus amados irmãos: Rita, Anita, Macêdo e Toninho por estarem sempre presentes em meu cotidiano, me apoiando e incentivando a alcançar meus sonhos.

Aos meus cunhado(a)s e sobrinho(a)s por fazerem parte de minha vida e tornarem nossa família ainda mais feliz.

À minha querida orientadora Socorro Queiroga, pela confiança desde o início em meu potencial, pelo afeto, carinho e pelas horas de discussão e contribuição na elaboração deste trabalho.

À Professora Dr^a. Maria Elizete Guimarães Carvalho, à Professora Dr^a. Regina Coelli Gomes Nascimento, à Professora Dr^a. Maria Lúcia Nunes da Silva e ao Professor Dr. Matheus da Cruz e Zica, que fazem parte da banca e na qualificação, puderam enriquecer com seus conhecimentos esse texto dissertativo.

Aos amigos do mestrado: Luzia, Jocileide, Gilmar, Daniela, Graça e Sidcley, por terem compartilhado comigo, cada um de sua maneira, torcendo junto, apoiando nas horas difíceis, por cada gesto de carinho, por cada palavra pronunciada e por todo o amor, fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À turma 32, pelos eternos momentos juntos, estudando, discutindo e principalmente pelo apoio emocional, essencial para realizar este sonho.

Aos professores, funcionários e coordenadores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, por toda a atenção dispensada durante esse período.

À equipe da escola pesquisada, que me oportunizou a realização deste trabalho, particularmente à psicóloga Verinha, por todo seu compromisso profissional, pelo carinho e atenção oferecidos.

À equipe da escola em que atuo, Francisca Moura, particularmente a direção, Zeneide, Rosilda, Soraya, Leônia e os especialistas da escola, Kátia, Mônica, Dária, Ângela, Fátima e Jardan, por terem me oferecido condições práticas de realizar a pesquisa e por todo o companheirismo, carinho e amor durante esta jornada.

À minha amiga e comadre Adlane, pelo incentivo grandioso para que eu adentrasse no mestrado. Sua presença e incentivo foram imprescindíveis para que eu realizasse este sonho. E ao meu compadre Caetano, sempre prestativo e pela disponibilidade em melhorar o trabalho.

Às minhas amigas: Jannine, Aninha, Guiomar e Fátima que sonharam junto comigo, pelas palavras certas nas horas incertas e souberam entender o período em que estive ausente.

Ao grupo de pesquisa: Narrativas e Sensibilidades, pelos estudos, discussões, incentivos e afeto bem como pelo aprendizado e prazer de ter podido estar com vocês todo aquele tempo.

À colega Alana, do grupo de pesquisa: Narrativas e Sensibilidades por ter sempre sido muito prestativa, disponível em me ajudar no que fosse preciso.

À Myrta e Sawana, pessoas fundamentais nos momentos finais de correção da língua portuguesa e das normas (ABNT), necessárias para a melhor organização deste trabalho, pelo desprendimento, carinho e palavras de otimismo.

Aos amigos(as) e casal, Herculano e Dália, profissionais que estiveram presentes nos momentos apreensivos da impressão e inserção dos anexos do texto final. Vocês foram sem dúvida de uma sensibilidade imensa, tão rara na maioria das pessoas com quem lidamos diariamente.

Às crianças e adolescentes de todas as escolas públicas, por serem o eterno estímulo ao meu crescimento profissional e por serem a alavanca para que eu possa entendê-los melhor e com muito amor desenvolver o meu trabalho.

A todos vocês, o meu eterno obrigado!

Às vezes sigo o (dis)curso, às vezes saio das margens, transbordo, alago, arrasto em meu caminho outras formas organizadas e as transformo em novas formas, e ambas compõem o meu existir de rio. Às vezes objetivado, às vezes sujeitado, às vezes objetivo, às vezes subjetivo, sempre os dois ao mesmo tempo, eu sou rio e eu sorrio, eu, natural e humano, cursivo e discursivo, invento na história e a História.
(ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 36).

RESUMO

A dissertação trata de uma pesquisa cujo objeto de estudo são os discursos contemporâneos sobre a (in) disciplina na escola, tomando como base as narrativas de psicólogos(as) sobre os(as) alunos(as), com recorte temporal para os anos de 2010-2012. Os aportes teóricos que configuram a pesquisa norteados a metodologia, o método e as fontes, pondo-os em funcionamento, são o campo da História Cultural da Educação, – como novo campo da historiografia e herdeira da nova história –, em diálogo com a Análise do Discurso e o Método Indiciário, na perspectiva teórica de Michel Foucault, (1977, 1986, 1990, 1996, 2001, 2002a, 2002b, 2008, 2010, 2012a, 2012b). Os documentos/fontes utilizados funcionam como práticas discursivas que se movimentam para normalizar, punir e controlar as condutas dos(as) alunos(as) “problema” e foram lidas utilizando-se das lentes da arqueo-genealogia de Michel Foucault. A referida pesquisa teve como objetivo geral analisar os discursos da *expertise* da escola pesquisada, particularmente da psicóloga de uma escola municipal, de ensino fundamental I e II, sobre as crianças/adolescentes considerados (in) disciplinados, tomando como fonte 42 Fichas de Acompanhamento dos(das) Alunos(as), utilizadas em livros de ocorrências. Tais fontes são documentos escolares e funcionam como estratégias de governo da infância, com ordenamentos sobre os comportamentos infantis normatizados pela escola. Representam, pois, verdadeiros dossiês escolares, como parte do conjunto de documentos que registram a história escolar de cada aluno (a), e que se constituem na principal fonte da pesquisa. Outros documentos foram também utilizados como fontes, como o Projeto Pedagógico da Escola e o Regimento Interno da escola, nos quais constam as normas e regras que visam garantir uma convivência “saudável e equilibrada” no ambiente escolar, e que, se acredita serem fundamentais para o bom andamento dos comportamentos dos(as) alunos(as). O primeiro procedimento metodológico consistiu em identificar e anotar as ocorrências relacionadas aos comportamentos considerados indesejáveis para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) pela escola; seguido da análise dos discursos da *expertise* escolar, particularmente da psicóloga, e como estes foram postos em funcionamento na prática escolar. Este estudo vem confirmando os resultados de outras pesquisas realizadas em outros contextos, ou seja, a percepção de que ao tratarmos da questão da (in)disciplina é imprescindível considerar as influências exercidas pela cultura escolar e pelas práticas educativas no cotidiano da escola. Isso significa dizer que a (in)disciplina é produzida, é fabricada no interior da escola. Com as ferramentas criadas por Michel Foucault foi possível ter uma compreensão de como se dá o processo de formação desse “anormal contemporâneo” que, segundo o discurso corrente nas escolas, é um(a) aluno(a) (in)disciplinado(a), que não dá certo na escola; portanto, disfuncional aos seus propósitos.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Disciplina. Discurso. Infância.

ABSTRACT

This piece of research has as study object the contemporaneous discourses about school (un)discipline, based on the psychologists' narratives about the students, covering the 2010-2012 period. The theoretical contributions related to the research guiding the methodology, the method and the sources, by making them function, are the field of Cultural History of Education, – as a new field of historiography and heir of the new history –, in dialogue with Discourse Analysis and the Indiciary Method, in Michel Foucault's (1990, 1977, 1986, 1996, 2001, 2002a, 2002b, 2008, 2010, 2012a, 2012b) theoretical perspective. The used documents/sources work as discursive practices that normalize, punish and control the "problematic" students' behavior and they were read according to Michel Foucault's archeological and genealogical viewpoint. The mentioned piece of research had as general objective the analysis of the discourses of the researched school specialist, especially of the psychologist's from a municipal school, of elementary teaching I and II, about the children who are considered (un)disciplined, having as source 42 School Records, used in the books of occurrences. Such sources are school documents and they work as childhood government strategies, with the proceedings on infantile behavior ruled by school. They do represent thus real school dossiers, as part of a set of documents that register each student's school history and they constitute the main source of the research. Other documents were also used as sources, like the School Pedagogical Project and the School By-laws in which there are the norms and rules that aim to guarantee a "healthy and balanced" coexistence in the school environment which is believed to be essential for the students' good behavior. The first methodological procedure consisted in identifying and registering the occurrences related to the types of behavior considered undesirable for the students' development in school; then, the analysis of the school specialist's discourses, especially the psychologist's, and how these were working in the school practice. This study has been corroborating the results found in other pieces of research carried out in other contexts, that is, the perception that, by dealing with the issue of (un)discipline, it is essential to take into account the influences used by school culture and the educational practices in the school routine. This means that (un)discipline is produced and made inside the school. With Michel Foucault's tools, it was possible to have an understanding of how the formation process of this "contemporaneous abnormal student" occurs that, according to the current school discourse, he or she is a/an (un)disciplined student who does not adapt himself or herself to the school, therefore, he or she is dysfunctional to its purposes.

KEYWORDS: Education History. Discipline. Discourse. Childhood.

LISTA DE FIGURA

Figura 1-Atos Indisciplinados	85
-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Fichas sobre Corpos Subordinados/ Corpos Docéis	87
Quadro 2- Fichas Entre o Dito e o Não Dito	89
Quadro 3-Ficha dos Minitribunais Cotidianos	91
Quadro 4- Fichas da Indisciplina como Prática de Liberdade.....	93
Quadro 5-Fichas sobre a Produção do Indivíduo a Ser Corrigido.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela1-Demonstrativo Inicial dos (as) Alunos (as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2010)	72
Tabela2-Demonstrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2011).....	71
Tabela 3-Ilustrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)	74
Tabela 4-Ilustrativo Inicial dos Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)	75
Tabela 5-Ilustrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)	76
Tabela 6-Ilustrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)	77
Tabela 7-Casos Registrados no Livro de Ocorrências por Série e Ano	80
Tabela 8-Crianças/adolescentes Atendidos por Ano.....	82
Tabela 9-Demonstrativo por: Motivos/Anos.....	83

LISTA DE SIGLA

ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES-Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

EJA- Educação de Jovens e Adultos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PP- Projeto Pedagógico

PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação

SOE-Serviço de Orientação Educacional

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1. HISTORIANDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	17
2 - PERCORRENDO OS LABIRINTOS DA ARTE DE FAZER PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	31
2.1 - DELINEANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS, O MÉTODO, AS TÉCNICAS E AS FONTES DA PESQUISA.....	31
2.2-CHEGANDO À ESCOLA: EMPIRIA E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS.....	44
3- NOS RASTROS DO SUJEITO (IN)DISCIPLINADO: A PRODUÇÃO DO “ANORMAL” CONTEMPORÂNEO	51
4 - A PRODUÇÃO DO SUJEITO (IN) DISCIPLINADO: OS DISCURSOS DA EXPERTISE	63
4.1- A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO(A) ALUNO(A) COMO PRÁTICA DISCURSIVA.....	65
4.2- NARRATIVAS SOBRE A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA – CONFIGURAÇÕES E PRODUÇÃO DO SUJEITO INDISCIPLINADO: O QUE DIZEM AS FONTES.....	70
4.3- QUEM PODE DIZER DA (IN)DISCIPLINA: O DISCURSO LEGITIMADO DA PSICOLOGIA ATRAVÉS DA FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO(A).....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	108
ANEXO A- MODELO DA FICHA.....	108
ANEXO B- REGIMENTO INTERNO	1099
ANEXO C- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).....	110

INTRODUÇÃO

1.1. HISTORIANDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, p. 8, 2012b).

As práticas sociais que ocorrem no interior das sociedades, como a educação escolar, resultam de entrelaçamentos diversos entre os campos dos saberes legitimados cientificamente e os saberes ordinários que as conformam e produzem verdades sobre os indivíduos. Entre os diferentes saberes especializados encontram-se a Psicologia e os seus especialistas, os psicólogos, cujo trabalho desenvolvido na escola com os(as) alunos(as) tem sido tema de amplos debates realizados pelas múltiplas vertentes teóricas da produção científica. Nesta pesquisa, o interesse foi o de investigar a recorrência de uma das práticas sociais, no caso a escola e, a partir da mesma, construir as categorias analíticas que compuseram e nortearam as análises que aqui foram feitas para a construção do objeto de investigação, cuja culminância se deu na escrita aqui apresentada.

A questão da (in) disciplina na escola é algo que vem me causando grande inquietação desde o meu ingresso na Escola Municipal de Ensino Fundamental II, onde atuo como psicóloga há mais de quatro anos. Entre as problemáticas que se apresentam na realidade atual da escola, o rendimento escolar e a (in) disciplina configuram-se como obstáculos vividos em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, compõem parte substancial dos discursos dos especialistas¹ e dos próprios familiares dos alunos.

Conhecer e conviver a todo o momento com a realidade próxima dessas crianças/ adolescentes e familiares em situação de vulnerabilidade social, – uma vez que a escola campo da pesquisa se encontra situada em um bairro de periferia –, na cidade de João Pessoa, reconhecido pelos níveis de pobreza e violência, me instigou a procurar compreender melhor essas questões. Partindo dessa questão motivadora, decidi me inscrever na seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da

¹Vou considerar especialista todos os profissionais da educação que trabalham na escola campo da pesquisa, direta ou indiretamente, e a autoria dos documentos relacionados à organização do processo ensino-aprendizagem, sejam os professores, os gestores, os pedagogos, mas, sobretudo os(as) psicólogos(as). Durante a escrita do texto final da dissertação, a participação de cada uma dessas categorias profissionais na pesquisa será consubstanciada e devidamente elucidada.

Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com o Projeto de Pesquisa *Comportamento de Indisciplina em Sala de Aula: Intervenção Inclusiva da Psicologia* cujo objeto tinha um caráter substancialmente psicológico/pedagógico e de intervenção prática.

Inicialmente, o meu interesse estava voltado para pesquisar a atuação dos psicólogos junto a esses alunos (as) considerados indisciplinados(as) com problemas, buscando compreender como os conhecimentos das diversas áreas da Psicologia poderiam contribuir e como estão contribuindo para minimizar essa questão. Decisão que foi fortalecida pela consulta realizada na biblioteca virtual do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quando pude constatar a pouca incidência de pesquisas com este enfoque, que poderia ser uma contribuição maior para aqueles que lidam com a educação, particularmente com o ensino-aprendizagem.

Ingressei no PPGE na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, mas, por questões acadêmicas, mudei para a linha de História da Educação. Desse modo, mesmo o delineamento mais geral e o objetivo inicial do projeto de pesquisa tendo sido, o máximo possível, mantidos, fui fazendo as mudanças necessárias e o projeto tomando outro direcionamento, sem, no entanto, modificar por completo a temática em questão.

Nesse sentido, os fundamentos psicológicos do projeto inicial, cujo título era *Comportamento de Indisciplina em Sala de Aula: Intervenção Inclusiva da Psicologia*, com nítido viés de intervenção, passaram a ser considerados sob a ótica da historiografia e das ferramentas teóricas da história cultural, como uma produção discursiva (no caso, o campo da ciência psicológica) e uma unidade discursiva (no caso, a (in) disciplina), que estão sendo lidos sob os óculos das ferramentas teóricas de Michel Foucault e a maneira como ele vê o sujeito moderno, o anormal e a disciplina.

Os objetivos específicos do projeto original foram adaptados ao novo contexto da pesquisa, que passou a investigar as narrativas de psicólogos sobre os(as) alunos(as) ditos indisciplinados e como o psicólogo está se aproximando desse conhecimento, e sem o apelo à intervenção prática. Ou seja, passei a pensar/olhar os discursos sobre os(as) alunos(as) (in) disciplinados(as) sob o foco da história, a interrogar o ‘como’ – e não o ‘porquê’ – das condições de possibilidade desse acontecimento contemporâneo, – como nos ensina a analítica de Foucault –, e que aflige a escola, produzindo uma

formação discursiva estruturante de grande parte do discurso pedagógico contemporâneo, sobre a (in)disciplina escolar.

A partir desse novo direcionamento da pesquisa, o meu interesse se voltou a analisar os discursos da Psicologia sobre a (in)disciplina, através de impressos escolares na Paraíba (2010-2012) uma vez que as pesquisas que abordam a temática estão presentes, na literatura nacional, e ainda falta realizar uma investigação local, na Paraíba, como pude observar no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde encontrei alguns títulos, e em artigos e livros mais recentes, que, mesmo abordando várias temáticas da educação, o fazem com recortes mais gerais. Como no caso de estudos realizados na Paraíba, sobre o ensino primário e os grupos escolares, questões de gênero, entre outras, o que garante certo ineditismo do meu tema de estudo e de grande valia para o que pretendia pesquisar.

O interesse por essa temática nasceu também da articulação e da experiência de trabalho como psicóloga e das leituras feitas nas disciplinas, como as leituras sobre o método foucaultiano: a arqueologia e a genealogia, na perspectiva de interrogar sobre os discursos educacionais. Inicialmente com a área da Psicologia, mas, sobretudo posteriormente com as leituras em História da Educação.

A pesquisa busca construir interfaces entre os saberes educacionais sobre a categoria social infância/adolescência e a História da Educação. O referencial são os documentos escolares, ou seja, os impressos escolares, representados pela Ficha de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), o Projeto Pedagógico e o Regimento Interno da escola campo da pesquisa.

Como dispositivos de formação e orientação das práticas dos professores, esses artefatos culturais são peças importantes para se compreender como foi se formatando, no cenário recente paraibano, a ideia da infância/adolescência a ser educada, e as expectativas sociais em relação à sua formação, produzindo o que a escola e sua *expertise* chamam do(a) ‘aluno(a) indisciplinado(a)’.

Essa estratégia de pesquisa permite interrogar sobre os repertórios culturais, políticos e educacionais, a partir dos quais foi possível, na realidade paraibana no tempo estudado, a produção e/ou ampliação e circulação de sensibilidades e sentidos sobre a condição de uma infância/adolescência a ser corrigida e regulada; quais os sentidos para essa preocupação; como os enunciados foram úteis à formação e como serviriam de

guia das práticas dos professores, investigando as regularidades e discontinuidades presentes nos discursos.

Quanto à circulação dos discursos da (in)disciplina, que maquinarias de governo² foram produzidas e postas em funcionamento, no horizonte da transformação da sociedade, da formação das crianças, cujas questões centrais se enredam em bipolaridades como agressividade- docilidade, bom(boa) aluno(a), mau(má) aluno(a), no âmbito mais geral de preocupações que, na verdade, constituem-se em universais. Portanto, uma questão que não se restringia à realidade nacional ou paraibana somente, mas era parte da agenda/pauta para além das fronteiras geográficas locais.

Considerarei os saberes produzidos pelos especialistas que prestam serviços à escola, sobretudo os(as) psicólogos(as), bem como a rede de práticas escolares que operam os processos de disciplinamento e normalização dos corpos. Em sua vasta produção, Michel Foucault trata do nascimento do sujeito moderno e da disciplina, e como esta se estabeleceu no cotidiano das instituições, e como e em que espaços de poder foi se configurando e chegando até os dias atuais, em cenários diversos das relações sociais. Mais do que qualquer outra instituição, a escola tem o papel de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, desse modo, cumprindo com um papel decisivo na constituição da sociedade moderna.

Esse estudo se propôs a interrogar os discursos produzidos por essa rede de poder, a escola, que tratam dos(as) alunos(as) que “não dão certo”, considerados “desobedientes”, “mal-educados(as)” e “incapazes de progredir e ir para a série seguinte”. A perspectiva central de análise é a de que a (in) disciplina é produzida, é fabricada no interior da escola. Busquei, portanto, historicizar os rastros que a escola vem deixando ao produzir esse sujeito “irregular”, “fora”, *out*, ao inventar esse “anormal contemporâneo” e o que a *expertise* (ROSE, 1998) escolar diz que ele é como diz, como o situa e o recria em nova unidade discursiva, entrecruzando os dizeres e as crenças que esses discursos produzem, e em que aspectos enunciativos se aproximam e se distanciam. Para esta autora, o *expert* é “um tipo de autoridade social, empregado em

² Entende-se o conceito de governo distinguindo-o de governoamento, na perspectiva traçada por Bujes (2002): o governo como uma instância de controle político, como instituição a quem cabe o exercício da autoridade, do ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar as suas ações. O *governoamento*, como nos diz Foucault, seria uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis. “(...) governoamento significando, portanto, o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta, como por exemplo, a *governoamento* das crianças, ou o *governoamento* de si por si mesmo”. (BUJES, 2002, p. 78, grifos do original).

torno de problemas, exercendo um diagnóstico, baseado numa alegação de verdade e de eficácia técnica”. (ROSE, 1998, p.86).

Estudar este fenômeno é efetivamente complexo, pois o problema da (in) disciplina se manifesta de várias maneiras e tem, em suas origens, múltiplos fatores. Esta é uma temática que atravessa a história da educação e tem adquirido grande visibilidade social nas últimas décadas, uma vez que a relação professor(a)/aluno(a) já vem sendo comprometida por embates e grandes desafios: os problemas infraestruturais como os salários e a precariedade das condições físicas das escolas, particularmente na rede pública; os problemas sociais; de relacionamento e de segurança; os problemas técnicos e de formação, bem como as questões do poder disciplinar, que se estabelece nas relações e que funciona como uma estratégia predominante e que vem sendo exercida atualmente, no cotidiano da escola pesquisada. Estes são alguns dos fatores que vêm contribuindo para essa temática estar sempre presente nas discussões atuais.

Neste trabalho, a hipótese de pesquisa é que a (in)disciplina é uma forma de resistência ao poder disciplinador, uma tentativa de parte dos(as) alunos(as) de restabelecer a liberdade, de se expressar e de exercer a democracia nas relações.

A (in)disciplina escolar vai além do sujeito, de seu comportamento de obediência às normas e de manter-se quieto(a) em sala de aula, no sentido de ficar atento(a) a que pessoa a escola deseja formar e não particularmente atento(a) ao comportamento dos(as) alunos(as) manterem-se bem-comportados e em silêncio durante as aulas. Como nos explana um especialista em inteligência e cognição, mestre em ciências humanas, Antunes (2013, p.5):

É um tema que me encanta e que suponho imprescindível a qualquer escola do país. Atualmente, a quase obsessão por conteúdos conceituais está afastando a escola de seu papel também formativo. É indiscutível que passar conteúdos é essencial e que promover a aprendizagem significativa é tarefa imprescindível. Trabalhar respeito e superação significa ir além de conteúdos e restaurar na escola seu insuperável papel formativo.

Tratar dessa temática hoje me leva a muitas reflexões acerca de minha prática, deixa aparecer as minhas preferências, minhas dúvidas e interesses relacionados à minha atuação como psicóloga escolar, compreendendo o discurso sobre a (in)disciplina em diferentes contextos históricos, políticos e educacionais. Estudar o discurso da Psicologia sobre essas crianças/adolescentes, assim consideradas (in)disciplinadas, evocando Foucault (1986), é buscar na arqueo-geneologia um método de fazer história

tentando entender os processos de inclusão e exclusão dos indivíduos na sociedade, a partir de cada lugar que ocupam no cenário social e no processo de escolarização.

Por isso, couberam aqui algumas perguntas de pesquisa que me serviram como bússola para os delineamentos realizados: Quais os enunciados centrais dos discursos produzidos no contexto escolar sobre esses(as) alunos(as) (in)disciplinados(as)? Como esse(a) “aluno(a)-problema” é significado nos discursos? Um indivíduo a ser corrigido, ‘melhorado’, quase sempre. Enfim, as perguntas da pesquisa se encaminharam no sentido de deixar falar os discursos, no que esses podem contribuir para classificar e dar legitimidade aos estereótipos criados sobre o(a) aluno(a) que não atende às normas estabelecidas pela escola e seus ‘técnicos’. Como lugar legitimado de produção de verdades, quais os sentidos que o discurso psicológico produz sobre os comportamentos indisciplinados? E como ajudam a reiterar ou negar as verdades instituídas pela escola? O que esses discursos silenciam? O que apagam desses sujeitos?

Essas perguntas constituíram o desafio da pesquisa, na qual busquei responder, problematizar, questionar, sobretudo, “meu modo de ver” um objeto de investigação, tornar estrangeiro o que para mim é algo tão presente em meu fazer diário, como psicóloga de uma escola. É importante salientar que para Foucault (1986, p 25):

O enunciado deve ser tomado como plenamente histórico e isto quer dizer que deve estar ligado não às especificidades temporais típicas do conhecimento histórico, mas às suas regras de formação. Um enunciado não atravessa os séculos e é usado conforme à época, ele é inventado em cada época.

As respostas a essas questões, que enredaram a produção de artefatos e equipamentos de disciplinamento do sujeito, no período (2010-2012) estudado, foram fundamentais para a constituição das categorias de análise e para a compreensão das demandas de uma época sobre a educação, foco da pesquisa em pauta.

As narrativas sobre os(as) alunos(as) (in)disciplinados(as)s são muitas, entre elas: alunos(as) que “brincam” de maneira violenta dentro e fora da sala de aula, alunos(as) gazeando aula, aluno(a) desrespeitando o professor, aluno(a) ameaçando o colega, aluno(a) bagunçando na sala de aula. Esse aluno(a) vem se configurando, até os dias atuais, como um sujeito que apresenta problemas seja no organismo, seja no comportamento. Ou aquele que veio a apresentar doença mental ou até a apresentar no corpo algo que não estava previsto como um corpo padronizado; ou pode ser ainda aquele que não tenha nada disso, mas que apresente um olhar distante, perdido ou que

seja assim muito quieto(a), ou muito agitado(a), muito agressivo(a) ou muito passivo(a) e que guarde traços com a categoria da anormalidade. (RAMOS, 1950).

O “anormal” deste século, ou seja, o sujeito que não corresponde aos padrões estabelecidos pela sociedade, aqui tratando especificamente da escola, abriga diversos sentidos e nomenclaturas, caracterizações que guardam entre si semelhanças e descontinuidades, resultado de um longo processo histórico de assujeitamento e disciplina. (FOUCAULT, 1999).

Com Foucault (1999), podemos ter uma compreensão de como se deu esse processo da formação do anormal, a partir do entrelaçamento de três figuras: o monstro, o masturbador e o indivíduo a ser corrigido. Esta última categoria é a que nos interessa de perto, pela peculiaridade de ser realizada com alunos (as), que apresentam problemas escolares, segundo o discurso da *expertise* escolar, especificamente o discurso da psicóloga.

O papel exercido pela Psicologia pode ser evidenciado quando a abordamos não como uma mera aplicação da ciência, mas em termos de *expertise*. O que diz a *expertise* sobre esse(a) aluno(a) que não responde aos padrões estabelecidos pela Escola? A história tem muito que contar e recontar.

Foucault (2012a) não estudou a indisciplina, mas os regimes disciplinares, que se apresentam como modos de poder individualizantes. Nesse contexto, a disciplina seria um mecanismo de confisco do sujeito criada através das relações de poder, para garantir que os corpos fossem reprimidos, diminuídos e sempre vigiados. A disciplina para Foucault (2012a, p. 21-22) é:

[...] é um controle do tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Nesse sentido não basicamente o resultado de uma ação que lhe interessa, mas seu processo, seu desenvolvimento. E esse controle minucioso das operações do corpo ela o realiza por meio da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, por meio da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado.

Visualizo esses alunos como sujeitos imersos em uma produtiva rede de relações de poder-saber, através das quais os discursos são fabricados e postos em (constante e ininterrupta) articulação e circulação entre os profissionais que compõem a paisagem da escola, como professores(as), psicólogos(as) e os(as) próprios(as) alunos(as), os quais acabam muitas vezes interiorizando as verdades sobre a (in)disciplina. Cria-se, dessa

forma, uma rede de relações baseada em uma tensão permanente acerca das posturas e comportamentos.

Minhas interrogações se voltaram à Psicologia em si, fortalecendo meu interesse em saber como algumas práticas são produzidas e postas em funcionamento na escola, agenciando verdades, produzindo novos saberes e reconfigurando o currículo, através de algumas maquinarias escolares, umas criadas, outras revistas e modificadas, como os documentos já citados anteriormente: o projeto pedagógico (PP)³ e o Regimento Interno investindo na classificação e normalização dos(as) alunos(as), através de diferentes estratégias disciplinares, como é o caso das Fichas de Acompanhamento dos (as) Alunos(as), fonte principal da pesquisa. Tais fontes pesquisadas foram lidas, segundo a referência da análise do discurso (PÊCHEUX, 2002; GREGOLIN, 2004; ORLANDI, 2005) em que o lugar de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.

Finalmente, a possibilidade de utilizar fontes pouco exploradas nesses estudos – os Livros de Ocorrências sob a forma de Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as) –, estimula-me, sobremaneira, como artefatos culturais importantes para a análise de como foram produzidas e como circularam as formas de governo inventadas no interior da escola, nas suas relações produzindo novas subjetividades, como ‘o(a) aluno(a) que não quer nada’, o(a) ‘aluno(a) indisciplinado(a)’, enfim, um novo anormal a ser classificado e domado.

Outra oportunidade de reflexão sobre o papel dos documentos escolares, sobretudo as Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), nesse período compreendido entre os anos 2010-2012, em uma escola da Paraíba.

Em nossa sociedade, as relações são constituídas de formas hierarquizadas, por relações de forças, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação. As palavras mudam de sentido segundo a posição que cada indivíduo exerce. Assim sendo, na perspectiva da análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido que, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história compreendendo o objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto e no qual a história e a sociedade são dependentes do fato que elas significam (ORLANDI, 2005).

³ Segundo Vasconcellos (1995, p. 143), “o projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.”

O método através do qual a pesquisa foi realizada tem como base a trajetória do paradigma indiciário, mostrando sua importância como modelo epistemológico e suas aproximações com o pensamento de Foucault (1977), na obra: *Eu, Pierre Rivière que Degolei Minha Mãe, Minha Irmã e Meu Irmão*, que me forneceu o embasamento teórico do caminho tomado pelo autor, sua postura teórico-metodológica ao tratar seu objeto. Esta obra é um clássico, que bem representa os impasses em se chegar a um consenso sobre a questão das classificações diagnósticas. Fala do caso de um jovem francês que mata sua mãe, irmã e irmão degolando-os no século XIX. O que traz uma imensa polêmica entre a medicina e o direito, pois os médicos o consideram como doente mental e os juízes não sabem que sentença determinar, sem saber se o ato foi realizado por um criminoso ou um doente mental. Seria esta pessoa levada a uma prisão ou a um manicômio? Foucault (1977) nos mostra, nessa obra, como o poder e o seu discurso são a única verdade enunciável sobre as criaturas silenciadas (JUNIOR, 2007) e como a loucura se constitui objeto de saber e de práticas. O autor nos faz pensar como um discurso não deve ser levado à condição de discurso da verdade e que, nesse caso, explicaria o acontecimento Rivière.

Foucault (1977) revela, nessa obra como produzimos e somos produzidos em categorias que denunciam maneiras de existir no mundo; formas essas que classificam e marcam identidades subjetivando-as. São saberes que vão sendo legitimados historicamente.

Fazendo uma relação do objeto aqui estudado durante a pesquisa, ou seja, do discurso da psicóloga escolar sobre a (in)disciplina escolar com a análise foucaultiana do caso Rivière, percebemos como o camponês se nega a aceitar o lugar que a representação de classe reserva para ele, assim como o aluno(a) que não segue as normas, no sentido de resistência aquilo que é posto e tido como verdade. Tanto o(a) aluno(a) que é considerado “aluno(a)-problema” como Rivière se negam a assumir o papel que a sociedade e suas práticas lhe reservam de subserviência, ignorância e mudez.

Os atravessamentos possibilitados por essas análises referiam-se a documentos que falam sobre esses(as) alunos(as) considerados (in) disciplinados, tratando os discursos ali produzidos como dispositivos de produção de verdades, entendendo que a fabricação dessas verdades pode se dar a partir das relações de poder que se estabelecem no interior das configurações institucionais, assim como sua produtividade e seus efeitos.

A partir desses elementos conceituais gerais e norteadores, é interessante investigar as formas históricas de disciplinamento e regulação da infância com desdobramentos à adolescência sob o ordenamento de regimes de verdade de um tempo histórico específico e suas consequências para a constituição de sujeitos de um tipo particular, no cenário sociocultural da Paraíba. Foucault define os regimes de verdade referindo que

[...] toda sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade; ou seja, os tipos de discurso que aceita e faz que funcionem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, os meios pelos quais se sanciona cada um; as técnicas e procedimentos considerados válidos para a aquisição da verdade; a categoria de quem tem confiado manifestar o que se considera verdadeiro. (FOUCAULT, 1996 apud GORE, 1996, p. 78).

Os discursos na perspectiva de Michel Foucault (1986, 2001, 2012b), são dispositivos que ajudam a revelar as “verdades” de um tempo, sobre as sociedades em diferentes épocas, dos aspectos considerados importantes de serem conservados ou transformados, como parte do processo civilizatório, tecendo comparações e destacando as descontinuidades e as permanências dos enunciados produzidos entre as décadas estudadas (2010-2012) e em circulação através dos discursos articulados pelos documentos escolares.

A pesquisa em pauta insere-se no campo da História Cultural da Educação, lastro teórico-metodológico das reflexões e das produções ampliadas e tornadas públicas através da orientação de projetos de pesquisa de mestrado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e de Iniciação Científica na UFPB, que a orientadora desta dissertação vem desenvolvendo desde o doutorado (QUEIROGA, 2005), além de participação em eventos nacionais e internacionais na área de História da Educação e dos Estudos Culturais, neste último caso, em eventos que dialogam com a produção de Michel Foucault. Experiências também vivenciadas por mim durante esses dois anos no mestrado, quando pude participar de eventos bem como publicar artigos científicos, a exemplo de: A Escola Sob o Olhar Panóptico, publicado em 2013 e Narrativas de Psicólogos e Sentidos Contemporâneos da (In)disciplina na Escola no, 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: governamentalidade e Segurança realizado na Universidade Federal da Paraíba(UFPB) em 2014.

Por tratar-se de uma pesquisa em História Cultural da Educação, defini o recorte temporal entre os anos de 2010 a 2012, de modo a operar formas de interrogar os discursos que produzem verdades sobre os(as) alunos(as), nesse tempo/espço.

A escola constituiu-se, ao longo da modernidade, como o espaço privilegiado onde se deram essas ações de poder e dominação, sujeitando os corpos, dirigindo os gestos e os comportamentos. Embora seja necessário salientar que o poder “é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral; nessa disputa ou se ganha ou se perde” (FOUCAULT, 2012a, p.18).

Desse modo, entendo os discursos produzidos na escola pesquisada sobre a (in)disciplina dos alunos(as), na perspectiva de Foucault (2012a), como ele trata o poder: este não pode ser pensado sob a ótica de uma negatividade que lhe é inerente, mas ao contrário situando-o nas possibilidades que ele cria de produtividade – de sujeitos, conhecimentos e comportamentos, entre outras manifestações, através da invenção de estratégias que o potencializam e do engendramento de saberes que o legitimam e justificam de forma econômica, problematizando o próprio conceito como resultante de práticas culturais, políticas, sociais, etc., construídas historicamente. E a escola como instituição que se utiliza de meios legitimadores que, muitas vezes, ao invés de diminuir a prática de comportamentos que gostaria de eliminar, se vê incitando esses comportamentos.

Não é incomum vermos nas escolas as famílias introjetarem/internalizarem e, muito rapidamente, aderirem aos discursos sobre seus(suas) filho(as), passando inclusive a defender estratégias de submissão e de legitimação aos mesmos. Levando-o (a)s a um corpo de especialistas fora da escola, como psiquiatras, psicólogos clínicos e até neurologistas, em busca do exato lugar em que está encravada a anomalia.

Na escola, as regras que conduzem e que se constituem em elementos a compor um quadro de ‘legalidades’ e ‘ilegalidades’ são expostas e devem ser obedecidas, seguindo padrões de comportamento considerados como aceitáveis ou não.

Seguindo a visão de Foucault (2010), a norma ao mesmo tempo em que individualiza, remete os indivíduos a uma totalidade, sem consideração das singularidades. Muito ao contrário, a ideia é a homogeneização, a comparação, a caracterização no interior do que fica imaginariamente estabelecido sobre o que é ser normal e anormal. Veiga-Neto (2005, p.90) amplia a explicação sobre esse processo quando enfatiza que:

Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio. Isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição.

Nesse quadro de considerações mais amplas, trazemos para reflexão e problematização o papel exercido pela Psicologia, como campo científico do saber, entre outros que compõem as chamadas ciências humanas e sociais, que foi ‘chamado’ desde o século XIX, a explicar esse sujeito que não consegue adaptar-se às normas escolares estabelecidas.

A Psicologia Escolar é uma área da Psicologia Aplicada que tem suscitado inúmeras reflexões acerca da identidade dos profissionais que nela atuam, sobretudo, a necessidade de redefinição do papel do(a) psicólogo(a) na escola e de reestruturação de sua formação acadêmica. O surgimento da área esteve ligado à psicometria, em especial à aplicação de testes psicológicos, com o predomínio de um modelo clínico de atuação do(a) psicólogo(a) escolar voltado para o diagnóstico e cura dos problemas de aprendizagem apresentados pelos(as) alunos (as), cuja ênfase situava-se nos fatores subjacentes ao indivíduo em detrimento das causas ligadas aos fatores institucionais, sociais e pedagógicos. (ALMEIDA, 1999).

Nesse sentido, cabe questionar esses discursos atuais presentes nos livros de ocorrências. Segundo Ratto (2007), denominados, nesta escola, de Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), como dispositivos pedagógicos que buscam cumprir uma tarefa educativa em que se reconhece estabelecida uma crise, como esta que estamos vivendo. E retomo a questionar: como o “aluno(a)-problema” é significado nesses discursos?

As Fichas contêm registros atuais desses discursos que foram se constituindo ao longo da história e produzindo dizeres sobre esses(as) alunos(as), como sobre sua condição de indisciplinados(as). São narrativas que falam sobre o cotidiano escolar, sobre a dinâmica das relações que lá existem e que fazem funcionar um conjunto de práticas, que moldam os sujeitos regendo seus comportamentos.

Foucault (2010, 2012) estudou e descreveu, em algumas das suas importantes produções, sobre as práticas disciplinares, e como a escola moderna veio a ser o lugar-

-chave para “disciplinar” torna essa assertiva possível. Façamos, então, uma análise aproximada da escola no espaço de exercício do poder, onde historicamente desde a criação na modernidade, o poder disciplinar é exercido como modo de educar, sob controle, subtraindo do(a) aluno(a) sua capacidade de pensar e agir.

Do ponto de vista dos discursos da Psicologia Escolar, pode-se conjecturar que o problema pode estar exatamente na existência dessas formas de controle, das ações dos sujeitos, na negação dos seus desejos e da perda do prazer de aprender.

Deste modo, pensemos a escola e seus agentes como mecanismos de reprodução das relações simbólicas de poder, representativos, portanto, de poderoso exercício da dominação e adestramento dos sujeitos aos padrões preestabelecidos pela sociedade. Neste sentido, a escola e seus agentes são representantes da dominação e da repressão na medida em que não favorecem a emancipação dos(as) alunos(as). A disciplina se exerce por meio de redes invisíveis e acaba ganhando aparência de naturalidade.

São várias as formas encontradas pela escola como modo de manipular seu poder sobre os(as) alunos(as). Os livros de ocorrências, especificamente a Ficha de Acompanhamento dos(as) Aluno(as) aqui citada e fonte principal da pesquisa é um exemplo concreto dessas formas de dominação e controle exercidos sobre os sujeitos /alunos(as). Seriam, assim, micropoderes instaurados em todas as esferas da sociedade moderna.

É assim que a escola pode ser traduzida como uma maquinaria de governo⁴ dos indivíduos, que operam através de uma rede de saberes que submetem os(as) alunos(as), de início, sob a forma de distribuição de controle de uns sobre os outros e depois de forma individualizada, estabelecendo o controle de si mesmos. (ELIAS, 1994; FOUCAULT, 2010). Essas formas de governo e de autogoverno criadas pela escola têm como consequência a interiorização das regras gerais e normas escolares, pelo senso comum geral na escola e fora dela, como ações autônomas, naturalizando-as, caracterizando o que Foucault (2010) diz: que o indivíduo (escolar, penal, operário, doente, etc.) é uma realidade “fabricada” pela disciplina. A (in)disciplina nada mais é que um sintoma das formas de controle exercidas pela escola. As práticas escolares são

⁴ Utilizo o conceito de “governo” com o significado que este tinha no século XVI: “se referia não apenas às estruturas políticas ou à administração dos estados; designava, em vez disso, a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida; o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes... Governar, nesse sentido é estruturar o campo possível de ação dos outros”. (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 87).

testemunhas e protagonistas das transformações históricas que vêm ocorrendo ao longo dos anos.

A partir deste delineamento inicial, destacamos os quatro momentos nos quais a pesquisa será descrita: uma introdução e mais três capítulos. Na introdução, denominada *Historiando a Construção da Pesquisa*, tratei do percurso inicial da investigação, bem como da justificativa pela escolha do objeto da pesquisa, como se deu o processo de construção do projeto, abordando em linhas gerais os enfoques temáticos que permearão o objeto a ser pesquisado.

No segundo capítulo, intitulado *Percorrendo os Labirintos da Arte de Fazer Pesquisa: Aspectos Teórico-Metodológicos da Investigação* tratei da parte teórico-metodológica, nas suas minúcias, desde a teorização da analítica de Michel Foucault, da análise de discurso, às condições em que a pesquisa de campo foi desenvolvida (aqui compreendida pelos contatos feitos na escola, a busca pelas fontes primárias e sua catalogação).

No terceiro capítulo, *Nos Rastros do Sujeito (In)disciplinado: A Produção do Sujeito “Anormal” Contemporâneo*, descrevi como se dá a produção do “anormal” contemporâneo, e sobre como a escola e os seus especialistas produzem esse anormal específico, a criança e o(a) adolescente (in)disciplinado(a), os rastros que a escola deixou ao produzir esse sujeito “irregular”, ao inventar esse “aluno(a)-problema” que foi surgindo historicamente nas margens das técnicas modernas de “adestramento”.

No quarto capítulo, intitulado *A Produção do Sujeito (In) disciplinado: os Discursos da Expertise*, abordei as Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as) como práticas discursivas, como narrativas que dizem sobre a disciplina na escola, sobre as configurações e a produção do sujeito indisciplinado: o que essas fontes dizem. Interoguei, ainda, sobre quem pôde dizer da (in)disciplina: o discurso legitimado da Psicologia através da Ficha de Acompanhamento do(a) Aluno(a). Foi um capítulo voltado para o discurso propriamente dito da Psicologia, analisando o que diz sobre esse discurso, dentro do contexto educacional e no interior da escola.

Finalizando a dissertação, retomo o objeto da pesquisa com as Considerações Finais, nas quais teço argumentos sobre a trajetória percorrida na pesquisa, procurando fazer uma análise geral sobre os discursos da expertise escolar encontrados nas Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as) e, uma vez que atuo na área escolar, a contribuição para mudanças na realidade atual.

2 - PERCORRENDO OS LABIRINTOS DA ARTE DE FAZER PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 - DELINEANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS, O MÉTODO, AS TÉCNICAS E AS FONTES DA PESQUISA.

Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônoma, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contigência, as condições de sua aparição. (FOUCAULT, 1999, p56, grifos do autor).

A citação de Foucault (1999) é importante para situar os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa, a qual se insere no campo da historiografia da educação e tem como objetivo analisar as narrativas de psicólogos(as) e os discursos sobre a (in)disciplina na escola, segundo a análise de discurso e a arqueologia dos discursos e o referencial do paradigma indiciário, pensada por Foucault (2002a; 2012b).

Os aportes teóricos que configuram a pesquisa como um todo, norteando, portanto, a metodologia – o método, os documentos/fontes, pondo-os em funcionamento –, foi o campo da História Cultural. Como novo campo da historiografia e herdeira da Nova História – esta última resultado do processo de renovação no domínio da ciência desde a década de 1970 do século passado –, caracterizada como ‘ruptura epistemológica’, transgredindo fronteiras há tempos estabelecidas. (LE GOFF, 1995).

A nova história cultural veio fortalecer, cada vez mais, uma alternativa para o tratamento de vários temas, proporcionando uma significativa abertura aos novos modos de fazer a história, deixando fortes influências na historiografia brasileira da década de 1980. Sendo importante dizer que ela raramente foi uma influência única e linear, aparecendo habitualmente combinada a outras influências de outras especialidades da História.

A história nova tem como elementos centrais de análise e de renovação, fazer a história total, ampliar o campo do documento histórico e criticar a noção de fato histórico (LE GOFF, 1995), elementos teóricos e metodológicos estratégicos e que guardam uma grande aproximação com as ideias de Michel Foucault, referência teórica central aqui estudada.

Na verdade, segundo Bloch (1964, apud LE GOFF 1995, p. 28) – referindo-se à característica central da História Nova⁵ –, a ampliação do documento histórico ocorreu muito antes: “a crítica dos documentos de arquivos foi definitivamente fundada desde 1681, com a obra *De Re Diplomatica*”. Em que diz Le Goff (1995, p.28-29, grifo do autor):

A história nova [...] substituiu a história [...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada na multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem.

No caso do Brasil, essas mudanças ocorrem na década de 1970 do século passado, e “coincidem com a virada historiográfica que trazia como questões aos historiadores atentar para novos atores e objetos de pesquisa, bem como rever as práticas da escrita e da inteligibilidade da história” (VIDAL, 2008, p. 274) que muitos identificam com as consequências culturais do “maio de 68”, as experiências traumáticas vividas pela intelectualidade brasileira “com determinada concepção de marxismo”. (DE DECCA, 1986, apud VIDAL, 2008, p. 274), e com a emergência dos movimentos sociais no ABC paulista, em 1978 (PAOLI, 1982, apud VIDAL, 2008, p. 274).

Vale salientar que a partir do final dos anos 1960 e início dos 1970, através do surgimento dos Programas de Pós-graduação no Brasil, e dos anos 1980, com a criação do Grupo de Trabalho “História da Educação” da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1984, e ainda do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação (GEPHE) no Brasil, em 1986, houve um grande crescimento em produções de trabalhos em História da Educação no Brasil”. (VIDAL, 2003).

Quanto aos historiadores da educação, ainda segundo Vidal (2008, p. 275), teve grande importância “o debate suscitado acerca das fontes e categorias de análise”, os GTs de História da Educação da ANPED. Citam-se, também, Nunes e Carvalho (1993, apud VIDAL, 2008, p. 275, grifos do autor) para as quais:

⁵ Outro acontecimento relacionado à criação da nova história cultural, de grande importância porque é responsável mesmo pela sua emergência foi a fundação da revista e do movimento dos *Annales*, em seus diferentes momentos de construção, explorado em ampla literatura no campo da história da educação.

o esforço pela ampliação do *documento educacional* assumido por educadores, pelo menos a partir de 1986, [...] levou-os não apenas a se interessar pela localização e conservação de fontes, a abraçar a discussão metodológica e a crítica documental, como também a rever a posição do historiador da educação na sua relação com os campos pedagógicos e histórico e a se indagar sobre o *fazer* historiográfico, problematizando a recorrência de temas e abordagens. (Para Vidal), [...] a renovação da prática da história, que havia atingido a disciplina na década anterior, se insinuava na historiografia educacional. Era propiciada em parte pela constituição de um fórum específico de debate, com a criação do GT em 1984, que permitia a *especialização* dos pesquisadores da área. Mas respondia também às novas inquietudes emergentes com a abertura política e a reconfiguração dos compromissos sociais e políticos da intelectualidade educacional, numa vertente que se aproxima do exposto anteriormente para os historiadores.

Quanto ao método, como bem destaca Pesavento (2008, p. 63) “é a questão formulada ou o problema que ilumina o olhar do historiador, que transforma os vestígios do passado em fonte ou documento, mas é preciso fazê-los falar”. Por isso, o método pelo qual a pesquisa realizou-se “concebido pela História Cultural” foi o paradigma indiciário, que se caracteriza pela “decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo. [...] vai em busca de traços, de pegadas como um caçador, de vestígios [...]”. (PESAVENTO, 2008, p. 63-64).

É importante deixar claro que a perspectiva do método indiciário não constitui uma homogeneidade quanto ao delineamento metodológico e conceitual, como já apontado. Por isso, destaco algumas considerações feitas por Albuquerque Júnior (2007, p.102), ao tratar de duas obras resultantes de pesquisa feita segundo este método:

Foucault e Ginzburg identificam o surgimento, no final do século 19, de um novo paradigma no campo das Ciências Humanas, o paradigma indiciário. Este operaria através de sinais, de sintomas, ou seja, indícios que serviriam uma aproximação ou apropriação do real, como pretende Ginzburg, ou para a partir deles se construir o real, como quer Foucault. Aí está explicitada uma diferença fundamental entre os dois autores. Embora operem com o mesmo paradigma, fazem-no de forma diferenciada.

O paradigma indiciário me propiciou ver características do objeto da pesquisa, inclusive repensar a própria metodologia, ao tratar de aspectos da prática pedagógica que caracteriza o trabalho dos educadores, na medida em que Ginzburg (1987) enfatiza a valorização dos pormenores, na incansável busca por detalhes, muitas vezes imperceptíveis e negligenciáveis durante a pesquisa. É essa busca audaciosa, como

pesquisadora, por zonas privilegiadas, sinais, indícios que possibilitaram estar mais ainda aberta a novas descobertas, que conduzem a novas reflexões, em um eterno processo de vir a ser em que, a todo o momento, nada está pronto e acabado.

É importante salientar que embora Foucault e Ginzburg (2007) operem com o paradigma indiciário, o fazem de maneira distinta. Ginzburg opera com os indícios históricos com a pretensão de ser possível a reconstrução do real em sua totalidade, mesmo que tal reconstrução seja sempre atravessada pela subjetividade do historiador e datada historicamente. Por outro lado, Foucault parte do pressuposto de que o real é uma construção discursiva, feita tanto no passado como no presente. Para Foucault, o discurso é em si mesmo um acontecimento histórico e Ginzburg apenas remete ou representa um acontecimento (ALBUQUERQUE JUNIO, 2007).

Tratar do discurso da psicóloga, sobre a (in)disciplina escolar, nos permite ter a compreensão de Foucault (2012b), que esse discurso representa um saber instituído como verdade. A psicóloga ocupa o lugar de *expert* da palavra, deixando ressonar o que se diz sobre o(a) “aluno(a)-problema”. As Fichas nos trazem pistas do que pode ser dito ou não em nossa sociedade. Os(As) alunos(as) ditos(as) indisciplinados(as) são produzidos(as) por cada discurso existente na escola. São discursos que possuem um suporte histórico e institucional, permitindo ou proibindo sua realização (MACHADO, 1982).

A pesquisa aqui realizada foi utilizada na perspectiva da arqueologia e da genealogia, ou seja, da analítica de Michel Foucault, em uma das suas pesquisas⁶. Isso significa dizer também que as fontes pesquisadas foram lidas, segundo a referência da análise do discurso. Etimologicamente, a palavra discurso contém em si a ideia de percurso, de correr por, de movimento, tendo como objeto da Análise do Discurso, o discurso que significa: estudar a “língua funcionando para a produção dos sentidos”. (ORLANDI, 1999, p.17). Isto permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto.

A Análise do Discurso procura compreender o homem falando e a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constituindo o homem e sua história. Através da linguagem, o homem transforma a realidade em que vive e a si mesmo.

⁶ O referido método de pesquisa historiográfico tomará como horizonte para realizar as leituras das fontes, não a tática utilizada por Carlo Ginzburg, na obra *O queijo e os vermes* (2007), mas Michel Foucault, no livro *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Maiores considerações sobre as diferenças do método nas duas obras. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

Considera os processos e as condições pelas quais se produz a linguagem. Assim fazendo, insere o homem e a linguagem à sua exterioridade e à sua historicidade.

O discurso é considerado por Foucault (1986, p.56), desde o início de suas investigações, em *Arqueologia do Saber*, mostrando que:

[...] discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

No entanto, dentro dessa concepção de discurso, se faz necessário salientar que as narrativas que se fazem presentes nas fichas, traduzem a relação de saber-poder, que ditam verdades sobre esses alunos(as). As pedagogias psi parecem dominar, atualmente, a teoria e a prática educacional. As reformas educacionais que ocorrem no mundo inteiro têm adotado o construtivismo psicológico e pedagógico, sob suas diversas denominações. (SILVA, 1998).

O poder “produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade”. (FOUCAULT, 2012a, p.20). E é justamente por possuir essa eficácia produtiva, que o poder volta-se para o sujeito ou, mais especificamente, para o corpo do sujeito, não essencialmente para reprimi-lo, mas para adestrá-lo, torná-lo dócil e útil para a sociedade (FOUCAULT, 2012a). Ao poder não interessa a simples repressão e dominação dos homens, mas importa que suas mais detalhadas atividades sejam geridas, para fazer com que se tornem sempre mais úteis.

O exercício de poder, para Foucault (2012a), é – em toda a acepção da palavra – um modo de ação sobre a ação dos outros. Deriva daí um conceito muito importante, que é amplamente utilizado pelos teóricos que se ocupam em estudar as relações de poder: a governamentalidade. Para ele, governar é “dirigir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2012a, p.30), o que significa retirar da noção de poder qualquer conexão com o conceito de repressão.

Assim, não há possibilidade de governo sobre ações onde as determinações estão saturadas. Apesar do aparente paradoxo, Foucault (2010) afirma que só há relações de poder sobre sujeitos livres, ou seja, a liberdade é pré-condição da existência do poder. A escravidão, então, constitui uma “relação física de coação”, porque não há o que governar uma vez que o sujeito não tem mais de uma possibilidade de conduta. Pode-se deduzir daí que Foucault, sem rejeitar a importância da utilização da violência por aqueles que exercem o poder, afirma que a violência pode ser utilizada, mas não é um princípio inerente às relações de poder.

Segundo Foucault (2012a, p.20), “o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é esse aspecto que explica o fato que ele tem como alvo o corpo humano, não para suplicá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo”. A partir desses questionamentos sobre o poder, Foucault (2012a) partiu para compreender a relação do poder com os indivíduos que ficavam enclausurados e que incidia sobre seus corpos uma tecnologia de controle, que seria a disciplina ou poder disciplinar.

Em relação à disciplina, esta existe desde tempos remotos, mas tornou-se, segundo Foucault (2010), fórmula geral de dominação ao longo dos séculos XVII e XVIII. Difere da escravidão no sentido de que não se trata de uma relação de posse, mas de capacidade do exercício de poder sobre o outro. É simultaneamente dócil e frágil, algo possível de manipular, facilmente adestrável, enfim, susceptível de dominação. Entendida como:

[...] uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder[...] É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório[...] é um controle do tempo. Isto é, ela estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia.[...] a vigilância é um dos seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentar e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente, que tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço. (FOUCAULT, 2012a, p. 22-23).

Para Foucault (2012a), o corpo é descoberto como fonte inesgotável de poder, como máquina, sistema e disciplina. Falar de disciplina, na perspectiva foucaultiana, nos remete imediatamente a essa questão que envolve o poder, elemento sempre presente em suas reflexões. Conforme Foucault (2012a), o poder está além e aquém do

Estado, se expressa nas diversas relações sociais e a escola é um desses locais em que as relações de poder se configuram de modo contundente. Talvez, devamos incluir na contemporaneidade a força que as diferentes mídias exercem sobre o disciplinamento, diminuindo as possibilidades do tão propalado ‘sujeito autônomo’, na perspectiva colocada por Hall (2001) sobre as identidades cambiantes, movediças, enfim fragmentadas.

Desde o advento da Idade Moderna, as instituições, como a prisão, o manicômio, a fábrica, o quartel e a escola, deixam de ser lugares de suplício, com castigos corporais, para se tornarem locais de criação de ‘corpos dóceis’. (FOUCAULT, 2010). Dentro desta mesma visão, relacionamos a ideia do panóptico⁷, através dos estudos de Foucault sobre este tema, com obras importantes como *Vigiar e Punir*, publicada em 1976. Nele, Foucault (2010) estuda as instituições disciplinares da sociedade moderna, cuja função seria como enfatiza: “proporcionar a um pequeno número, ou mesmo a um só, a visão instantânea de uma grande multidão”.(FOUCAULT, 2010, p.204).

As práticas existentes nas escolas são técnicas que se combinam e têm como finalidade alcançar os corpos e imprimir-lhes determinadas disposições sociais, que é o poder disciplinar – instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes. O corpo torna-se, então, alvo dos novos mecanismos de poder. Como enfatiza Foucault (2010, p.133):

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Segundo Foucault (2010), a sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de dispositivos ou aparelhos que

⁷ Foucault retoma a ideia de panóptico a partir do modelo de panoptismo, o conceito de prisão criado no século XVIII pelo filósofo inglês Jeremy Bentham. Este pensou em uma arquitetura de prisão na qual as celas formassem um anel, no centro, com uma torre: esta vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel. A construção periférica dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção: elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permitindo que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Bastava então colocar um vigia na torre central e, em cada cela trancar um louco, um condenado, um doente, um operário ou um escolar. (Como o próprio sentido dicionarizado nos sinaliza, panóptico remete à ideia de visão total – “pan” significa tudo e “óptico” visão).

produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se fazer funcionar essa sociedade, e assegurar obediência às suas regras e mecanismos de inclusão e/ou exclusão, por meio de instituições disciplinares, entre elas, a escola, que organizam o terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a disciplina. O poder disciplinar se manifesta, com efeito, na estruturação de parâmetros e limites do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo comportamentos normais e/ou desviados. Essa forma de poder embasou toda a primeira fase do capitalismo.

Diferentemente, e até em contraste com esta concepção de poder, a sociedade de controle é entendida por Foucault (2010), como aquela que se desenvolve nos limites da modernidade e se abre para a contemporaneidade e onde os mecanismos de comando se tornam cada vez mais democráticos, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. Assim, a sociedade de controle pode ser caracterizada pela intensificação e síntese dos aparelhos de normalização da disciplinaridade e, inclusive, prescindir das instituições disciplinadoras, pois embora tais instituições tenham entrado em colapso, sua lógica de funcionamento e produção de verdades está disseminada, como se pode observar na análise das Fichas, no capítulo quatro, nas narrativas ‘vazias’ das Fichas e nos comportamentos dos(as) alunos(as) indisciplinados(as).

Foucault (2001) chama atenção para o surgimento de uma modalidade de poder que toma por objeto a vida da população, a que ele denominou de biopoder, o qual se encarrega da produção e da reprodução da própria vida, penetrando corpos e consciências, e regulando a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e rearticulando-a.

Entretanto, o poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. É a natureza biopolítica da sociedade de controle. Somente ela está apta a adotar o contexto biopolítico como terreno exclusivo de referência.

Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como o reino do biopoder (FOUCAULT, 2001).

Essas concepções de sociedade de controle e do biopoder descrevem aspectos centrais do conceito de (in)disciplina. O poder, enquanto produz, organiza; enquanto organiza, fala e se expressa como autoridade. A linguagem que aparece nas narrativas

da *expertise*, à medida que comunica, produz verdades, mas, além disso, cria subjetividades, quase sempre ancoradas em forma de intervenção moral. Compreendo que as práticas linguísticas não são apenas representativas das coisas no mundo; elas constituem as relações de poder/saber que afetam o mundo através de práticas socialmente construídas, relacionadas à noção de regimes de verdade. Isso significa dizer que alguns discursos deixam de existir para que outros prevaleçam, assumam a condição de verdade e sejam legitimados.

No interior da escola, a disciplina aparece, portanto, através da criação de novas práticas, que encerram a ideia de um método e de um currículo em particular, como a disposição das carteiras em fileiras, que começa nessa época e tem como principal objetivo fazer com que todos ficassem sob a mira do olhar do mestre, principalmente porque sobrava espaço entre uma fila e outra para que o professor pudesse aí caminhar. Já nessa época, o critério para a distribuição dos(as) alunos(as) não era aleatório. A distribuição dependia da idade, do desempenho e do comportamento, como demonstram alguns estudos. (ARIÈS, 1981).

Observando a história da educação como um processo de grandes transformações históricas, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico.

Para estudar os discursos presentes nas Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), se fez necessário rebuscarmos um pouco a história sobre o conceito de infância, uma vez que os(as) alunos(as), citados nas Fichas, encontram-se na fase que vai da infância a adolescência, pois há alunos(as) que se encontram fora da faixa etária para a série cursada. Ariès (1981), em sua tese intitulada: *História Social da criança e da família* estudou sobre o surgimento da noção da infância nos possibilitando uma compreensão maior a respeito dos valores a ela atribuídos historicamente, o que será tratado no capítulo seguinte.

Apesar desta nova forma de pensar as relações no contexto escolar, da disciplina rígida e moralizadora para a “autonomia”, pensamos que na prática poucas mudanças sólidas ocorreram que possibilitassem aos(as) alunos(as) o seu pleno desenvolvimento, mas apenas um novo viés disfarçado do que entendemos por socialização e educação: a coerção e a negação da autonomia continuam sendo os instrumentos privilegiados de formação dos jovens, e o que temos ainda hoje é o modelo tradicional baseado no poder

de mando e controle, disfarçado através de práticas que supostamente fomentam a liberdade de expressão e de jeitos de ser singulares.

As vozes são dissonantes e acabamos, os profissionais da educação, contraditoriamente nos calando e repetindo os discursos que, muitas vezes, nos propomos criticar, e que chegam até os jovens sem poder de convencimento e insuficientes para sua formação enquanto potenciais cidadãos de direitos, ‘livres e autônomos’.

Há que se considerarem igualmente importantes, as novas formas de comunicação trazidas com o avanço tecnológico em que nos vemos cercados por todos os lados de formas de controle: as câmeras de vigilância, o monitoramento virtual que subtraem os espaços de liberdade e espontaneidade, minando e negando a multiplicidade e pluralidade que caracterizam o universo da existência humana e que podem contribuir para a sedimentação de sentimentos de revolta e/ou passividade, desembocando nas diversas formas de violência presentes na escola de hoje.

Nesse sentido, cabe questionar os “novos” dispositivos – “novos” porque são antigos dispositivos de governo, agora ressignificados –, como no caso particular dos livros de ocorrências que, na pesquisa desenvolvida, podem ser comparados às Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as) (RATTO, 2007). Essas funcionam na escola como artefatos pedagógicos que se propõem a uma tarefa educativa regeneradora de supostas anormalidades envolvendo os(as) “alunos(as)-problema”, encaminhados à psicóloga da escola, consubstanciadas em comportamentos acadêmicos que fogem das regras estabelecidas e, portanto, comportamentos a corrigir.

As análises aqui realizadas sobre as narrativas da *expertise* põem em suspenso as verdades que dizem desses alunos(as): o que dizem, como dizem, de que lugar social falam os autores desses discursos sobre o(a) aluno(a) que ‘não dá certo’ na escola, esse incorrigível dos discursos prescritivos, descrevendo e analisando a polissemia que caracteriza esse “aluno(a)-problema”, ou seja, como é significado nos discursos produzidos sobre ele nas Fichas, ou melhor dizendo, como é significado nos discursos que o produzem.

Quanto às Fichas de Acompanhamento dos (as) alunos (as), as mesmas contêm registros da *expertise* da escola, sobre comportamentos ‘irregulares’ dos (as) alunos (as), produzindo conhecimentos sobre eles(as), bem como sobre sua condição de indisciplinados(as).

Ao pisarmos no chão da escola, no contato diário, corpo a corpo, olhos nos olhos, em um eterno trânsito de demandas humanas, sentimos algo que vai muito além de comprovações teóricas, os gritos de socorro estampados nos olhares infantis falam por meio do silêncio, bem como através dos comportamentos ditos desviantes. Ambos preocupantes para nós que estamos ali, segundo os discursos que dão chão à nossa formação, para agir impelidos a provocar mudanças, como profissionais psi, que lidamos diretamente com a dor do outro, descortinando suas angústias e respeitando os seus desejos, sob nossos olhares. O que fazer diante de práticas que, historicamente, perduram há décadas em nossas instituições escolares? Torna-se desafiante estar presente frente a tantas descobertas.

Com esses referenciais, desenvolvemos a pesquisa com o objetivo de analisar as narrativas de psicólogos, sobre a (in)disciplina na escola, tomando como fonte as Fichas de acompanhamento dos(as) alunos(as) através da analítica foucaultiana e da análise do discurso. De início, através da arqueologia da fonte, ou seja, das Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as); e em seguida com o aporte de outros elementos, tais como: mapeando os documentos que tratam das normas disciplinares da escola pesquisada; delimitando os documentos produzidos pelo corpo de especialistas, extraíndo dos mesmos os enunciados sobre a (in) disciplina; criando categorias de análise a partir e das narrativas da *expertise* e dos discursos da psicóloga sobre a (in)disciplina na escola.

Situei a pesquisa em dois momentos que configuram a metodologia: um primeiro momento, de escolha da escola campo da pesquisa, da chegada à escola, de contato com os especialistas que nela atuam; e, posteriormente, o momento do reconhecimento do trabalho que desenvolvem, de contato, de conhecimento, de seleção das fontes da investigação e de como foram analisadas as mesmas.

Para Rose, os sistemas de *expertise* do eu operam na “estimulação da subjetividade, provendo a autoinspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais”. (1998, p. 38).

A ligação entre os sistemas de *expertise* e seus *experts* com o governo estatal não se dá sob a forma de uma coerção planejada sobre a população e/ou os sujeitos. No governo da subjetividade, as autoridades direcionam as escolhas, os desejos e a conduta dos indivíduos de modo indireto. E para isso, é fundamental o papel da *expertise* a qual “através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu” oferece, garante a

distância necessária, funcional, entre os múltiplos dispositivos distribuídos na sociedade e a moldagem e remodelação das atividades dos sujeitos; o que se percebe é que “os dispositivos de governo constroem-nos como participantes ativos em suas vidas”. (ROSE, 1998, p. 43).

Os especialistas, no caso específico que trato, aqueles ligados à produção dos saberes “psi” ou a *expertise* da subjetividade são fundamentais para o governo, como exercício do poder sobre as populações, para nossas formas de sermos governados e de governarmos a nós próprios.

Ainda segundo Rose (1998, p.43), as formas de atualização da governamentalidade atravessam as experiências subjetivas e os modos de expressá-las, quando:

[...] o cidadão está ativamente pensando, desejando, sentindo e fazendo, relacionando-se com outros em termos dessas forças psicológicas e afetados pelas relações que os outros têm com eles. Não é o interesse do poder que domina os sujeitos [...] estes devem ser educados e persuadidos a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas. De modo que, a relação entre os saberes da subjetividade e as técnicas do eu se dá através das formas pelas quais os sujeitos são capacitados, através das linguagens, dos critérios e técnicas que lhes são oferecidos, para agir sobre seus corpos, almas, pensamentos e conduta a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza e realização.

Continuando com as reflexões de Rose (1998), os movimentos que caracterizam as relações entre a forma específica de governamentalidade instituída pelos saberes psi e os sujeitos são possíveis devido ao desenvolvimento de comportamentos de autoinspeção, de autoproblematização e de automonitoramento, através dos quais os sujeitos se autoavaliam e avaliam os outros e buscam ajustar-se, segundo padrões e critérios colocados por outros. Em um sentido mais amplo, a operacionalização da governamentalidade se dá no controle sobre a população e num sentido mais restrito sobre a infância, a qual passa a ser medida, calculada, categorizada, descrita, ordenada e organizada estatisticamente e alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber.

Para operar e fazer funcionar as instituições são criados os dispositivos de poder-saber, como as Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), objeto de nossas reflexões nessa dissertação. Como pesquisadora e psicóloga escolar me propus a lançar um olhar sobre e a partir da escola, como lugar social revelador de práticas,

possibilitando que a leitura arqueológica da fonte principal, em diálogo com outros documentos não se constituam em camisa de força de uma teoria específica. As fontes foram olhadas durante todo percurso da pesquisa empírica, tratada no seu devir, sempre em construção e reconstrução, que é o modo como compreendo o próprio modo de construção de um objeto de estudo.

Desse modo, as escolhas, as exclusões, os caminhos adotados em relação aos documentos constituíram-se em uma produção de sentido, em uma criação discursiva que não teve a pretensão de esgotar os elementos relacionados ao objeto aqui estudado.

Para dar início à pesquisa, decidi começar selecionando algumas escolas do município de João Pessoa, situadas no bairro em que atuo como psicóloga escolar, no intuito de ter um maior conhecimento da realidade social da comunidade ali presente. Realizei as visitas nas escolas da área, a partir do mês de outubro de 2012.

Meu intuito era estabelecer um contato com os documentos escolares da instituição, possíveis de se constituírem em fontes que tratassem sobre as crianças e os(as) adolescentes considerados(as) pela escola como indisciplinados(as). Fui a mais de uma escola até chegar a uma que me chamou atenção devido a um conjunto de fatores importantes do ponto de vista da operacionalidade da pesquisa, mas, sobretudo, conforme relato da supervisora escolar, por existir naquela escola muitos casos relacionados aos comportamentos exemplares, à disciplina, e para os quais a escola e sua *expertise* estabelecem procedimentos de correção –, o que a escola caracteriza como (in)disciplina, e as atitudes a serem tomadas visando à contenção de comportamentos inadequados à aprendizagem.

Podemos problematizar que as características que correspondem a tais comportamentos ‘inadequados’, tal como se apresentam nas narrativas constantes das Fichas variam de profissional para profissional. O mesmo pode ser dito dos discursos que compõem outro documento da escola que nos serviu de fonte, o Regimento Interno, que poucas pistas nos aponta sobre a questão disciplinar, enquanto conceituação. Contudo, fica claro para nós pelo movimento que caracteriza o cotidiano escolar, que a (in)disciplina nessa instituição está relacionada a mecanismos de controle, que de certo modo cerceiam os comportamentos dos(as) alunos(as), procurando induzir, garantir o silêncio, a organização e a aceitação das regras estabelecidas por esse dispositivo.

Consideramos imprescindível a existência de padrões de comportamentos adequados à vida em grupo, mas como algo que seja construído de forma consciente e que leve, paulatinamente, a criança a se organizar sozinha, sentindo-se responsável por

suas próprias ações, para que através da mediação dos adultos, a criança possa compreender a importância da organização e de outros comportamentos, podendo participar da elaboração das regras e reorganização disciplinares, sentindo-se responsável pelas mesmas. O adulto certamente continua sendo importante personagem nesse processo de educação para a vida social, para a vida com o outro, portanto não mais ocupando papel controlador das ações discentes, mas tendo o próprio sujeito como principal agente orientador de suas ações.

2.2-CHEGANDO À ESCOLA: EMPIRIA E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (...) senão uma qualificação e uma fixação dos 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, 2012b, p. 42).

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal de ensino fundamental I e II, na cidade de João Pessoa, cujas características do seu corpo discente são: formado por alunos(as) que residem no próprio bairro e em bairros próximos, e, provenientes de famílias de baixo capital social e cultural e baixa condição econômica.

A escola em que se realizou a pesquisa encontra-se situada em um dos bairros mais violentos da cidade de João Pessoa, considerada com grande índice de (in)disciplina escolar, fatores significativos e que contribuíram ainda mais para minha busca por estudar as fontes que, possivelmente, relatariam esta afirmação.

A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. São mantidos em funcionamento os níveis de ensino: Fundamental I, funcionando pela manhã, do 1º ao 5º ano, Fundamental II, funcionando à tarde, do sexto ao nono ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando à noite, com os ciclos I, II, III e IV. Possui um total de 25 turmas nos três turnos, correspondendo a dez turmas no turno da manhã, dez no turno da tarde e cinco turmas no turno da noite. O que corresponde a aproximadamente 700 alunos(as) no total.

O quadro funcional da escola é composto por: direção geral, três diretores por turno e a equipe de especialistas formada por: três supervisoras escolares, duas psicólogas e uma orientadora educacional, além dos professores e demais funcionários.

É uma escola que possui uma estrutura física em adequadas condições para o funcionamento do trabalho educativo, no entanto não basta se ter todo o aparato físico, com todo o avanço tecnológico, se as reformas educacionais propostas dos pensamentos inovadores e das feições específicas não assumirem e acompanharem as mudanças em cada sociedade e época em que se inscreve. A prática escolar nesse ambiente materializa alguns papéis que há muito têm sido previstos para sua ação e que ainda hoje persistem com força em seu funcionamento diário.

E o que se percebe é que a educação escolar continua sendo compreendida por alguns profissionais que nela atuam, como um processo pelo qual os sujeitos são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sendo esses considerados como: “os recém-chegados-crianças e estrangeiros de todo tipo, sejam eles os inclusíveis”, “anormais” e “estranhos”. As contribuições de Foucault nos ajudam a compreender todos esses processos que chegam até os dias atuais:

o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é um produtor de saberes mas, ao contrário ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes. (FOUCAULT APUD VEIGA-NETO, 2005, p.53).

Pensando com Foucault (2010), desde os séculos XVII e XVIII que há uma grande articulação entre poder e saber, permitindo uma ação sobre os corpos dos indivíduos e, dessa feita, a escola se utiliza de estratégias para formar individualidades. Sabe-se que anteriormente a esse período existiram diversos processos disciplinares, que atuaram como verdadeiras estratégias de dominação. E essas permanecem ainda hoje, século XXI, em um cenário de amplas e rápidas mudanças sociais e educacionais que estamos vivendo, imersos num estado de acontecimentos que somos impelidos a agir, a pensar e a atuar. A escola se constituindo, assim, como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades humanas, utilizando-se de várias estratégias. São dispositivos que funcionam para regular a conduta dos(as) alunos(as), estratégias de dominação; uma delas é a fonte principal da pesquisa, a Ficha de acompanhamento dos(as) alunos(as).

Inicialmente, o contato com a escola se deu com a supervisora escolar do turno da tarde, que se mostrou bastante solícita em nos prover informações sobre o contexto escolar e contribuir com o que fosse necessário para a realização da pesquisa. Após longa conversa, percebi que a escola preenchia os requisitos para a realização da investigação, porém seria necessário seguir alguns protocolos como ter o aval da

diretora-geral e, posteriormente, dos demais componentes do corpo de especialistas, especialmente da psicóloga⁸.

No segundo encontro em diante, mantive contato com a direção-geral, direção e outros profissionais como os demais especialistas, ou seja, orientador social, assistente social e percebemos que haveria certa dificuldade em relação à disponibilidade da psicóloga que atua com o nível fundamental II. Pois, apesar de os discursos, sejam eles escritos ou não, partirem de uma visão da concepção da “nova escola” superando a visão tradicional sobre a (in)disciplina, como imposição de ordens, ainda era essa a forma mais geral abrangente nas escolas atualmente.

Este estudo é de natureza histórica e bibliográfica, já que as leituras envolveram todo o processo, além de pesquisa documental, voltada para a análise das fontes, as quais foram produzidas pela *expertise* (ROSE, 1998)⁹ da escola, sobretudo a Ficha de Acompanhamento dos(as) Alunos(as)¹⁰, que vem sendo utilizada desde o ano de 2010. Para esta autora, os sistemas de *expertise* do eu operam na “estimulação da subjetividade, provendo a autoinspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais”. (ROSE, 1998, p. 38).

Os instrumentos utilizados na empiria, o Projeto Pedagógico da Escola (PP), o Regimento Escolar, mas, sobretudo, a Ficha de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), a qual se constituiu na principal fonte da investigação. Este dispositivo, utilizado pela escola pesquisada, serve para registrar os comportamentos que não seguem as normas estabelecidas pelo Regimento Escolar. É um livro grande, com capa na cor preta, conhecido normalmente nas escolas como *Livro de Ocorrências* e consta dos registros dos casos considerados indisciplinados pela *expertise* escolar, mas cujas narrativas sobre os alunos(as) são produzidas e/ou interpretadas e encaminhadas pela psicóloga da escola. Essa Ficha de Acompanhamento dos(as) Alunos(as) foi criada pela equipe técnica dessa escola pública municipal de ensino. Os documentos analisados como fontes encontram-se depositados no arquivo da escola pesquisada, em João Pessoa.

⁸ Cabe frisar, que as conversas mantidas com a Psicóloga da escola pesquisada aconteceram de forma informal.

⁹ Para essa reflexão sobre a *expertise* foi fundamental a leitura da tese de Queiroga (2005).

¹⁰ As referências metodológicas a que tive acesso em pesquisas desenvolvidas no Brasil e que tomei como fundamento foram um livro (*Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*), de Ana Lúcia Silva Ratto (2007) e um capítulo específico (*A moral e os bons costumes: a experiência da cidade nas narrativas policiais (Belo Horizonte, 1897-1926)*), de Marina Guedes Costa e Silva e Andrea Moreno, presente na obra *História da educação: temas e problemas*, organizado por Thais Nivia de Lima e Fonseca e Cynthia Greive Veiga (2011).

Como pesquisadora e psicóloga escolar me propus a lançar um olhar diante da escola, como um local revelador de práticas, possibilitando que a leitura arqueológica dos documentos não se constituísse em uma camisa de força de uma teoria específica. O percurso se caracterizou por um devir sempre em construção e reconstrução, que é a forma como compreendo o próprio modo de construção de um objeto de estudo. Destarte, as escolhas, as exclusões, os caminhos adotados em relação aos documentos constituíram uma produção de sentido, uma criação discursiva que não teve a pretensão de esgotar o assunto.

Depois de ter realizado algumas visitas e me tornado mais próxima, bem como através da fala argumentativa explicando sobre os objetivos e a importância do trabalho de investigação, a mesma me encaminhou à outra colega psicóloga que atua no turno da manhã, no Ensino Fundamental I, explicando que a mesma teria mais condições de contribuir com a pesquisa, uma vez que ela poderia prestar mais informações pelo fato de estar presente todas as manhãs na escola, favorecendo, assim, o seu contato e acompanhamento mais próximo e de forma sistemática dos casos daqueles sujeitos/alunos(as) que apresentam comportamentos de (in) disciplina. Deparei-me com a situação de realizar agora a pesquisa com crianças e não mais com adolescentes. Apesar de saber que há alunos(as) no nível fundamental I que se encontram na fase da adolescência, ou seja, fora da faixa da série escolar.

A pesquisa toma como fonte central as Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), compreendendo os(as) alunos(as) do ensino fundamental I, o que corresponderia assim a crianças de faixa etária dos seis aos dez anos de idade. No entanto, a realidade é diferente e os(as) alunos(as) que aparecem nas Fichas, têm entre 11 aos 19 anos de idade. Os motivos considerados para essa situação dão-se pela entrada tardia do(a) aluno(a) nas séries iniciais e ao nível alto de repetência. Ao todo foram contabilizadas 42 Fichas entre os anos de 2010 a 2012, das quais apenas sete haviam sido preenchidas pela psicóloga, as demais tendo sido feitas por outros especialistas da escola, como: supervisor escolar, assistente social, orientador social e direção. Compreendia, portanto, o registro dos alunos que apresentassem algum comportamento de (in)disciplina. Esse(a) aluno(a) era encaminhado ao setor de Orientação Educacional, Serviço de Orientação Educacional (SOE) e aquele profissional ali presente no momento do ocorrido realizava o atendimento, repassando posteriormente o caso aos demais profissionais.

Segundo a psicóloga, os casos em que ela não realizava de imediato o primeiro atendimento seriam, posteriormente, atendidos pela mesma, significando assim que os casos seriam ainda avaliados pela Psicologia, cabendo-lhe dar seu crivo, o que a leva a ter conhecimento de todos os casos atendidos. Por isso, resolvi considerar as 42 Fichas como representadas pela psicologia, uma vez que todos os casos são avaliados pela mesma, passando, portanto, pelo crivo legitimado e legitimador do saber psicológico.

De início, busquei algumas informações com a psicóloga sobre a elaboração das Fichas. A mesma me relatou que estas Fichas e registros existiam em anos anteriores a 2010, mas não faziam parte do livro de ocorrência e não continham todos os itens de agora, que foram sendo complementados paulatinamente. Interessante citar que essas Fichas muito se assemelham às utilizadas, em anos anteriores, na escola em que atuo como psicóloga, demonstrando certa padronização no modo de conduzir as ações da equipe no contexto escolar, lembrando que tanto a escola pesquisada como a qual onde atuo se situam no mesmo bairro.

Para garantir a organização dos dados, comecei com uma primeira leitura mais geral das ocorrências coletadas, procurando me familiarizar com o que ali estava registrado. A Ficha tem um cabeçalho, com espaço para preenchimento do(s) nome(s) dos(as) alunos(as), a data da ocorrência, o nome do(a) professor(a) que encaminhou o caso ao SOE, o motivo do atendimento, a ação da escola, observações e características principais do encaminhamento, além do espaço para as assinaturas tanto dos(as) alunos(as) como dos familiares (ver em anexo).

Percebi que havia espaços em branco ou para serem completados. A psicóloga se propôs a fornecer-me um caderno profissional em que faz registros sobre alguns dos casos atendidos na escola, e que podem subsidiar o estudo. Porém, não me foi disponibilizado este documento. Procurei deixá-la à vontade nesse sentido, uma vez que ao tratarmos de psicologia, em nossa prática, há garantias asseguradas pelo código de ética profissional, visto que toda profissão segue práticas, contempladas por um código de ética. Lembrando que:

A missão primordial de um código de ética profissional não é de normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria. (CÓDIGO DE ÉTICA DO PSICÓLOGO, 2005, pg.5).

E estão asseguradas por esse Código, no âmbito das responsabilidades do psicólogo. No Art. 9º afirma “é dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional” (BRASIL, 2005, p. 13). Enfatizando, em outro artigo há o aspecto quando da necessidade de quebra do sigilo no Art.º 10 que “nas situações em que se configure conflito entre as exigências decorrentes do disposto no art.9º e as afirmações dos princípios fundamentais deste Código, excetuando-se os casos previstos em lei, o psicólogo poderá decidir pela quebra de sigilo, baseando sua decisão na busca do menor prejuízo”. (BRASIL, 2005, p. 13). Parágrafo único – “Em caso de quebra do sigilo previsto no *caput* deste artigo, o psicólogo deverá restringir-se a prestar as informações estritamente necessárias”.

A atuação do(a) psicólogo(a), muitas vezes, torna-se delicada frente a estas questões, que nos colocam em constante movimento de ir e vir, no sentido daquilo que pode e deve ser compartilhado com a equipe ou não.

Em continuidade às minhas idas à escola em busca das fontes, deparei-me com situações bastante delicadas e conflitantes. As dificuldades logo aparecem ao se iniciar uma pesquisa desta natureza. O que me levou a indagar: Como um pesquisador, nos dias atuais, pode ter seu trabalho de pesquisa dificultado ao procurar por fontes? Como explicar a dificuldade em ter acesso principalmente a documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola, o qual é pleno de direito de ser conhecido por todo cidadão? Que fragilidade pode ter o conteúdo deste documento para estar sendo tão impedido de ser xerocopiado? Sendo necessária, assim, muita perspicácia do pesquisador para poder ter acesso ao mesmo. Precisei conversar com a equipe, expor novamente minhas razões em estar realizando a pesquisa, para que levassem o assunto à direção e, mesmo assim, inicialmente só me foi autorizado ler o documento e não xerocopiá-lo, argumentando que não havia condições de tirar as cópias por falta de materiais (folhas de ofício, tinta para o cartucho do computador, etc).

Posteriormente, foi necessária minha indagação junto à direção-geral no sentido de argumentar acerca do trabalho que vem sendo realizado e a dificuldade em ter que escrever a punho partes do Projeto Pedagógico da Escola (PP) caso não fosse possível fazer uma xerox do mesmo. Diante desta explicação, eu mesma me propus a ser acompanhada por um funcionário da escola até uma gráfica, situada na mesma rua da escola para as fotocópias dos documentos (PP e Regimento Escolar). No entanto, tal

situação foi resolvida por própria iniciativa da psicóloga, que conseguiu fazer as cópias na própria instituição escolar, facilitando o trabalho.

Esse fato vem comprovar as dificuldades ainda encontradas no cenário educacional contemporâneo relacionadas à questão da gestão democrática, algo bastante discutido nas escolas públicas, e apesar dos avanços já alcançados nesse sentido, ainda há gestões pautadas de formas tradicionais e conservadoras, mesmo diante das alterações na Lei federal de 20 de dezembro de 1996 nº 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que modifica o quadro referencial relativo aos regimes escolares, no artigo 12, que define as incumbências dos estabelecimentos de ensino iniciando-as pela “elaboração e execução de sua proposta pedagógica, respeitadas as normas comuns e as do seu estabelecimento de ensino”. (BRASIL, 1996, p.6).

Vê-se dessa forma que, mesmo os(as) alunos(as) tendo seus direitos garantidos pelos dispositivos jurídicos, esses são constantemente burlados, de modo cauteloso, funcionando como um pacto do silêncio firmado entre aqueles que, hierarquicamente detêm o poder e através deste, exigem o cumprimento das normas estabelecidas pela instituição escolar. Lembrando que o regimento interno escolar, muitas vezes é elaborado sem a presença e o consenso de todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa. As regras são impostas sobre os sujeitos que se tornam, constantemente, vigiados, culpados e punidos.

Tais problemáticas foram permitindo deixar que as fontes dialogassem entre si e me aproximar mais ainda da prática profissional psi que exerço e buscar encontrar respostas às minhas indagações. Pensando e me interrogando com as reflexões de Foucault (2012b, p.42), termino esse tópico com uma das suas indagações:

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos 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?

E me ponho a pensar sobre a citação acima, como algo que nos revela ser a escola um local permeado por verdades já pré-estabelecidas de limitações e exclusões, em que se produzem efeitos de verdades em seus discursos e que se instauram privilégios, subordinações que se dão nas e pelas relações de poder e saber.

3- NOS RASTROS DO SUJEITO (IN)DISCIPLINADO: A PRODUÇÃO DO “ANORMAL” CONTEMPORÂNEO

Monstro banalizado e empalidecido, o anormal do século XIX é também um descendente desses incorrigíveis que apareceram à margem das modernas técnicas de “disciplinamento”. (FOUCAULT, 2002b)

A expressão “anormal” emerge nos países europeus, nos séculos XVII e XIX, chegando ao Brasil praticamente no mesmo momento em que os movimentos da antropometria, psicometria e psicologia experimental ganhavam força. Os testes de inteligência eram utilizados para explicar e conseqüentemente separar as crianças que eram consideradas normais das anormais.

Foi na primeira metade do século XX, considerado um período de estruturação do sistema público de ensino e de difusão dos princípios da Escola Nova no Brasil que houve grande valorização da psicologia como disciplina central na formação dos professores. Esse período ficou marcado pela escrita e utilização de manuais de psicologia educacional para servir de base à formação docente, publicados entre 1925 e 1969. O contexto escolar, desde o século XIX passou a ser o alvo das campanhas higienistas e a pautar muitas ações pedagógicas, que se ampliaram consideravelmente por ocasião da Primeira República. Mas, é principalmente nas décadas iniciais do século XX, que na tentativa de sanar os males da sociedade, que o discurso médico-higienista se estabelece como verdade, cujos enunciados centrais eram o cuidado social com a infância, sua moral.

O discurso higienista presente na imprensa e nos escritos da época carrega as influências das questões do contexto social e pedagógico, ou seja, as mudanças na educação e na sociedade, tendo em vista a necessidade de transformá-las segundo os preceitos europeus modernos, através de estratégias para incutir nas crianças as práticas higiênicas, “libertando-as dos vícios” e das mazelas da sociedade.

A higiene escolar esteve nesse período interligada à higiene pública, definida como um meio de propagar a prevenção das doenças e o cuidado com a saúde (controle das moléstias), a mente e o corpo. A escola, nessa perspectiva veio a se constituir um campo fundamental para a ação intervencionista do movimento higienista. Nessa perspectiva se fez necessário a atuação dos médicos-higienistas no cotidiano escolar, buscando inculcar um padrão higiênico que possibilitasse uma ação salvacionista no desenvolvimento físico e mental das crianças, cabendo às educadoras sanitárias corrigir

os maus hábitos de seus(suas) alunos(as) e discipliná-los(as) com ensinamentos higiênicos.

A criança era inserida na vida adulta a partir dos sete anos de idade, sendo vista como útil para a sociedade. Dessa forma, ela tinha que cumprir com suas tarefas, consideradas como responsabilidades legais. Assim sendo, o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído. A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS 1981, p. 18).

No século XIV, devido ao grande movimento da religiosidade cristã, surge a criança mística ou criança anjo (ARIÈS, 1981, p. 20). A partir do século XVI, inicia-se a primeira comunhão que se tornaria a grande festa religiosa da infância, continuando até os dias atuais. A criança real apareceu nas efígies funerárias, numa sala de aula junto com os seus professores. A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos em que acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magistérios. As mudanças com relação ao cuidado com a criança só ocorreram no século XVII, com a interferência dos poderes públicos, da escola e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado.

Dessa forma, surgiram medidas para salvar as crianças. As condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem perdê-las com naturalidade.

Assim no século XVII, a educação vai ganhando espaço sob os movimentos realizados pela influência da igreja, das leis e pelo estado, as perspectivas transitam para o campo da moral, tratando-se de um instrumento que surge para colocar a criança, como que ocupando um determinado “lugar”, da mesma maneira que foram feitos com as prostitutas, os loucos e os pobres, visando a disciplinar suas ações, buscando a questão disciplinar. Isso porque os referenciais não eram a educação das crianças. A partir do século XV e, sobretudo nos séculos XVI e XVII, a escola passa a dedicar-se à educação voltada para os elementos da psicologia, no entanto para o autor, a diferença essencial da escola da Idade Média em relação ao período da era moderna “reside na introdução da disciplina”. (ARIÈS, 1950, p. 127). Essa era a principal função da escola “a disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era mais um

instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual”. (ARIÈS, 1981, p. 126).

As análises realizadas por Ariès (1950) destacam-se por fornecer elementos para se problematizar a infância e as formas de controle sob suas ações no mundo atual, além de entendermos a história de como foi constituída a infância e como as crianças estão sendo subjetivadas atualmente. Esses conceitos sobre a infância são constituídos, a partir de cada momento histórico.

Trazendo esse processo histórico para o pensamento foucaultiano, junto com a compreensão trazida na obra, *Vigiar e Punir* (2010), em que o autor fala sobre a própria evolução histórica da legislação penal e dos métodos coercitivos e punitivos adotados pelo poder público e as formas de punição que eram utilizadas. Cada época possuía suas leis penais. Essas foram sendo amenizadas, no sentido da utilização da violência física em si. O direito penal da atualidade foi exigindo outras maneiras de punição que não a violência física, na busca em tornar os corpos “dóceis e úteis” à sociedade.

Temos historicamente, a docilização do corpo como uma vantagem social e política sobre o suplício – prática que lhe antecede – porque este enfraquece ou destrói os recursos vitais, enquanto a docilização torna os corpos produtivos. Fazendo uma tergiversação acerca da escola hoje, podemos dizer que esta não tem mais a função, segundo o discurso recorrente, de preparar o(a) aluno(a) para o aprendizado. Esta mais se caracteriza pela metáfora do panóptico, ou seja, por ser organizada segundo métodos tecnológicos de observação e monitoramento social, que foi se modificando, que foi passando por um deslocamento fundamental, qual seja, do controle sobre a população, depois sobre o corpo individual e, mais tardiamente, para o autocontrole.

Ainda seguindo os rastros de Foucault (2010) e fazendo uma analogia com os dias atuais, não estamos nem nas arquibancadas nem no palco; estamos na máquina panóptica. Temos na escola um exemplo claro em que a distância, muitas vezes, ainda é encontrada por professores em relação à turma, se mantendo num patamar mais elevado, física e emocionalmente dos alunos, em um sentido de manter uma visão total sobre os mesmos. Outro exemplo que podemos citar é a estrutura física dos banheiros coletivos, cujas portas não vão até o chão e não são tão altas, possibilitando o olhar vigilante.

A escola, para Foucault (2010), é considerada como uma típica instituição de sequestro, cujos espaços são construídos de maneira que sirvam para disciplinar, embora de modo sutil e muitas vezes invisível. As crianças e os jovens, apesar de frequentarem a escola com o intuito de aprender, sofrem reiteradas formas de “sequestro”. Entre elas,

a de seus corpos, que são submetidos ao controle e à punição. Os sujeitos são levados, muitas vezes, a aprenderem a ficar horas sentados, quietos, passivos, obedientes, numa tentativa de dominação plena de seus corpos, como de seus pensamentos, o que comprova que os nossos corpos são capturados por tempos variáveis e são submetidos a diversas formas de tecnologia de poder.

Mas, não são apenas os lugares físicos concretos que produzem corpos dóceis: os discursos que se entremeiam e perpassam os corredores da escola, as salas de professores e o corpo de gestores também funcionam como tecnologia de poder, muitas vezes amparados em discursos científicos que justificam a construção de hierarquias de dominação. O que nos leva a compreender que a modernidade investiu no controle e no poder, produzindo no indivíduo determinados gostos, vontades num controle de como deve agir, pensar e até mesmo sentir. Busca-se, dessa maneira, também atingir e quem sabe controlar as emoções, desejos e sentimentos. No entanto, nem todos os indivíduos são suscetíveis a esse tipo de controle. Até que ponto e sob que circunstâncias, torna-se possível manter o poder sobre o outro?

A sujeição dos indivíduos submetidos à vigilância constante está circularmente ligada à produção de sujeitos dependentes, domesticados, cuja capacidade de produzir de maneira livre e espontânea encontra-se diminuída, e cuja consequência é a internalização de comportamentos e atitudes de controle contra a tentativa dos sujeitos de, sempre que possível, burlar as formas panópticas de fiscalização dentro e fora da sala de aula, construindo formas de sobrevivência que a escola e seu corpo organizacional desconhecem. Esse ponto de fuga possibilita a construção de individualidades que não conseguem estabelecer uma relação de confiança com o outro – no caso da pesquisa, os professores e alunos e entre estes e a *expertise* da escola –, negando-se, segundo as regras escolares, a assumirem a condição de sujeitos responsáveis por seus atos. As palavras de Foucault (2010, p.165) resumem essa dominação “[...] uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo”.

Desde seu surgimento, a escola tem desempenhado o papel de disciplinadora de jovens, servindo para estabelecer parâmetros de comportamento que dessem à sociedade um conjunto de princípios e valores. O processo de disciplinarização corresponde aos mecanismos de normatização, ou seja, aos processos de nomeação e separação entre o indivíduo ‘normal’ e o ‘anormal’. Esse processo de separação é fundamental em se tratando da produção do sujeito moderno, o sujeito normalizado.

A escola tradicional, – que com outro formato ainda perdura nos dias atuais em várias instituições religiosas ou laicas (DONATELLI, 2004) –, caracteriza-se pela formação de um sujeito sem autonomia, sem oportunidades de exercício do senso crítico, submetido aos padrões exigidos pela escola. Quando acontece de os(as) alunos(as) negarem as regras estabelecidas ou romperem com as mesmas, eles(as) são esquadrihados(as) e classificados(as) em anormais.

Os ‘anormais contemporâneos’, na visão de Foucault (2002b), são os “alunos(as)-problema” àqueles que compõem os registros dos livros de ocorrências e das Fichas Escolares de Acompanhamento dos(as) alunos(as), os quais normalmente são excluídos no espaço escolar, sob o peso de várias adjetivações pejorativas que subtraem as qualidades relacionadas a aspectos positivos, com correspondência no teor dos discursos produzidos dentro da escola, os quais se constituem em tecnologias do eu, criadas para governar e controlar.

Faz-se necessário compreender que, para Foucault (2012a), o poder não é algo que se possa possuir, porque não é um bem pelo qual se possa ter a propriedade, em qualquer sociedade, não existe divisão entre os que têm e os que não têm poder. O poder se exerce ou se pratica. Foucault (2012a, p. 17) afirma que “o poder não existe”, o que existem são práticas, relações de poder. O poder, então, circula. No contexto escolar, no cenário da nossa investigação, não são apenas os professores e diretores que exercem o poder. Os(As) alunos(as), os pais, os diretores, os funcionários também o exercem. A partir dessa constatação, Foucault (2012a) chega ao que ele chama de micropráticas do poder, as práticas, os dispositivos de poder criados para potencializar o controle sobre os comportamentos ‘irregulares’, no presente caso, as Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as).

Qualquer prática pode servir ao poder ou tornar-se uma fonte de resistência. No trabalho aqui apresentado, são essas práticas que ocorrem no interior da escola que me interessam e direcionaram as análises das narrativas que compõem as Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as), como práticas discursivas que falam sobre o comportamento desses sujeitos classificados e tratados como “alunos(as)-problema”.

Na escola e na sala de aula, por exemplo, várias são as formas exercidas pela *expertise* para manter o controle sobre os sujeitos. Por exemplo, da parte dos(as) professores(as), manter ou não a disposição das carteiras em fileiras ou em círculos pode ter várias implicações: a disposição em círculos, ao contrário de só libertar, pode servir também para exigir um maior autocontrole, já que os(as) alunos(as) ficam muito

mais visíveis aos olhos de todos, e não só do(a) professor(a). Por outro, temos a disposição em fileiras, que, longe de só reprimir, pode favorecer a privacidade dos que quiserem permanecer anônimos. Assim sendo, não é apenas o ambiente em si que vai ou não possibilitar ações de controle sobre o comportamento dos(as) alunos(as), mas principalmente como se dão esses processos.

Historicamente, os saberes das ciências humanas que dão sustentação à produção de conhecimentos, das práticas e de artefatos culturais de governo da infância na escola, como as Fichas, mas, sobretudo os saberes pedagógicos e psicológicos, têm sido apropriados e legitimados pela *expertise* escolar através da apropriação de discursos que instituem “determinadas verdades” sobre o dever da escola e dos sujeitos que nela estão. São os saberes dessas ciências que vão integrar a base sobre a qual se assenta a invenção das estratégias de produção de poder-saber que vão se constituir em discursos de verdade sobre os(as) alunos(as), como as narrativas produzidas nas Fichas, com consequências para as relações estabelecidas a partir desse contexto.

As regras nas instituições escolares – que conduzem e que se constituem em elementos a compor um quadro de ‘legalidades’ e ilegalidades’ –, são expostas e devem ser seguidas com rigor e precisão, de modo que a tarefa educativa seja cumprida, havendo pouca ou nenhuma margem de liberdade para a discussão ou para o estranhamento em relação à tão decantada formação moral do sujeito. Assim é que não é incomum vermos nas escolas as famílias internalizarem muito rapidamente e aderirem aos discursos sobre seus(suas) filhos(as), passando inclusive a defender estratégias de submissão e de legitimação aos mesmos. Essas famílias são levadas também a um corpo de *expertise* fora da escola, como psiquiatras, psicólogos clínicos e neurologistas, em busca do exato lugar em que está encravada a anomalia.

O sujeito pensado por Foucault (2010) é como o produto de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado e é nas instituições fechadas que se produz esse sujeito. Na visão de Foucault (2010), a instituição escolar foi o lugar privilegiado das medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. A escola é considerada, nesta perspectiva, como instituição disciplinar e se constituiu como local privilegiado da realização exaustiva de tarefas, exames, punições e recompensas centradas no corpo infantil.

Os(as) alunos(as) constroem suas identidades, na proporção em que esses objetivos e essas classificações são incorporados por eles(as). Foucault (2002a, p.16) conclui,

então, que as disciplinas efetivamente fabricam indivíduos. Pois “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina”.

Apesar de este trabalho estar enfocando a disciplina como algo negativo, no sentido de coergir o comportamento, esta pode ser considerada pelo viés do crescimento do ser humano, quando não imposta e realizada de modo compartilhado, respeitando as diferenças individuais e tomando os alunos como aliados nesse processo de construção de ações e medidas que venham a favorecer o desenvolvimento infantil, particularmente aqui tratando do contexto da escola. Dessa feita, ela é compreendida como diz Tiba (2006, p.15): “disciplina não é obediência cega às regras, como um adestramento, mas um aprendizado ético, para se saber fazer o que deve ser feito, independentemente da presença dos outros”. Mas, o que vemos e assistimos de perto é bem diferente dessa concepção. A disciplina existe para controlar e exercer poder sob o outro, principalmente quando este outro é uma criança, que deveria estar sendo conduzida para a consciência crítica de si e do mundo.

Seguindo a visão de Foucault (2010), a norma ao mesmo tempo em que individualiza, remete os indivíduos a uma totalidade, sem consideração das singularidades. Muito ao contrário, a ideia é a homogeneização, a comparação, a caracterização no interior do que fica imaginariamente estabelecido sobre o que é ser normal e anormal. Veiga-Neto (2005, p. 90) amplia a explicação sobre esse processo quando enfatiza que:

Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perdição.

Nesse quadro de considerações mais amplo, trago para reflexão e problematização o papel exercido pela Psicologia, como campo científico, entre outros que compõem as chamadas ciências humanas e sociais, que foi ‘chamado’ desde o século XIX, a explicar esse sujeito que não consegue adaptar-se às normas escolares estabelecidas. Do ponto de vista dos discursos da psicologia escolar, pode-se

conjecturar que o problema pode estar exatamente na existência dessas formas de controle das ações dos sujeitos, na negação dos seus desejos e da perda do prazer de aprender.

A Psicologia Escolar é uma área da Psicologia Aplicada que tem suscitado inúmeras reflexões acerca da identidade dos profissionais que nela atuam, sobretudo, a necessidade de redefinição do papel do(a) psicólogo(a) na escola e de reestruturação de sua formação acadêmica. O surgimento da área esteve ligado à psicometria, em especial à aplicação de testes psicológicos, com o predomínio de um modelo clínico de atuação do psicólogo escolar voltado para o diagnóstico e cura dos problemas de aprendizagem apresentados pelos(as) alunos(as), cuja ênfase situava-se nos fatores subjacentes ao indivíduo em detrimento das causas ligadas aos fatores institucionais, sociais e pedagógicos. (ALMEIDA, 1999).

É a partir do século XX, particularmente na década de 1930 que o discurso psicológico começa a exercer influência na prescrição das políticas públicas para a formação de professores(as) e, conseqüentemente, junto à escola, propondo-se a explicar o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem. Como coloca Donatelli (2004, p. 112-113):

A Escola Nova, baseada em parâmetros complementares antagônicos aos da escola tradicional, fez da escola um espaço do aluno e não do professor; era a partir dos alunos e de seu plano de interesse e envolvimento que a escola se desenvolvia [...]. Nesse processo a psicologia teve papel preponderante, orientando e legitimando as novas práticas pedagógicas que, no decorrer do século XX, criaram diversas tendências, com diferentes teóricos, porém tendo como base os princípios da Escola Nova, sempre centrada no aluno e apoiada em diferentes tendências da psicologia.

Assim sendo nos anos 20, a saúde e a educação passam a ser campos do saber indissociáveis, havendo uma necessidade crescente em se justificar as mazelas sociais e as causas do não desenvolvimento econômico e social do país por causas relacionadas aos enunciados de ‘inadaptação’, entre outros, os motivos que levavam o(a) aluno(a) a não se adaptar à escola. Buscavam-se, portanto, as causas que justificassem a inadequação desse(a) aluno(a). Nesse sentido, importantes estudos foram realizados e publicados no Brasil tratando desse novo anormal, a criança a ser modificada, polida. Destaco o estudo empreendido pelo médico higienista, Arthur Ramos, que assumiu o serviço de ortofrenia e higiene mental do Distrito Federal, no início dos anos 1930,

posteriormente publicado. Refiro-me à obra *A criança problema* na qual ele trata como a sociedade e a escola foram adquirindo aversão a este aluno propenso a não acompanhar a aprendizagem e os padrões exigidos pela escola. O presente estudo foi revelando como essas crianças foram sendo denominadas de crianças anormais.

O referido autor descreve como os testes de inteligência eram utilizados para medir o nível de inteligência das crianças. Binet e Simon, considerados os “pais dos testes de inteligência”, possibilitaram que a idade mental fosse confrontada com a idade cronológica, dando como resultado o Quociente Intelectual (QI). Desse modo, poder-se-ia avaliar e classificar a criança, como: “supernormal”, “normal” ou “atrasada mental”, sendo que esta última compreendia, segundo o autor, três grupos: débeis, imbecis e idiotas, do menor grau de atraso ao maior grau (RAMOS, 1950, p.19).

Conforme Ramos (1950), a denominação criança “anormal” foi dada à criança que não se adaptava à vida escolar. Essa criança foi compreendida como imprópria em todos os sentidos, pois apenas uma percentagem pequena delas apresentava algum problema constitucional, hereditário, ou de causas variáveis que lhes produzissem desequilíbrio das funções neuropsíquicas e assim não podiam ser educadas no ambiente escolar comum. Segundo o autor, a maioria dessas crianças era considerada como crianças difíceis, “problema”, vítimas de uma série de circunstâncias e sofriam a ação de causas extrínsecas.

Desse modo, criou-se o conceito de criança-problema em substituição ao termo criança anormal¹¹, para indicar os casos de desajustamento e de conduta da criança ao lar, à escola e ao currículo escolar (RAMOS, 1950).

É um estudo revelador na medida em que se descreveram, com riqueza de detalhes, as diversas concepções científicas da psicologia, da psicanálise, da psiquiatria e também da pedagogia, além de discorrer sobre o funcionamento do Serviço de Higiene Mental. Trouxe-nos um leque de opções no campo de saberes que produziam conhecimento e modelavam as práticas não discursivas criadas para governar a vida das crianças, como os abrigos, os orfanatos, etc.

Para essa reflexão sobre a produção ou invenção da infância anormal, dialogamos com a caixa de ferramentas de Foucault na obra *Os Anormais* (2002) como se deu a produção do anormal. Ele traça dois acontecimentos importantes ligados à

¹¹ Para um melhor detalhamento acerca dos três elementos que configuram a anomalia, ver FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, p.69-100. 2002c.

história da invenção do homem, já mencionados no capítulo 2 desse trabalho, que se tornam fundamentais para a presente análise: refiro-me ao domínio da anomalia, à trajetória genealógica do homem anormal ou como o homem anormal é constituído nas práticas e nos saberes do século XVII, tendo como elementos ou figuras articuladoras o “monstro”, “o indivíduo a ser corrigido” e o “masturbador”— e o internamento. O indivíduo a ser corrigido seria este aluno(a)-problema que tanto tem sido discutido há décadas e está mais próximo do estudo, aqui realizado.

O campo de aparecimento no século XVIII do “indivíduo a ser corrigido”, ou o seu contexto de referência é a família “no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família no jogo conflituoso com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam [...] a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc” (FOUCAULT, 2002b, p. 72). O sujeito a ser corrigido assim se apresenta quando “fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo” (FOUCAULT, 2002b, p. 73).

O indivíduo a corrigir nasce com a instauração das técnicas de disciplinamento, primeiro nas escolas e depois nas famílias. O indivíduo anormal do século XIX é forjado, é produzido no jogo de incorrigibilidade e de corrigibilidade que constitui o indivíduo a ser corrigido do século XVIII: [...] “um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção [...] ele é marcado [o indivíduo anormal] por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades” (FOUCAULT, 2002b, p. 73-75).

São os discursos das ciências humanas que vão produzir esses indivíduos, que vão subjetivá-los, esquadrihá-los para discipliná-los. E, ainda, os saberes das ciências humanas e as anomalias foram se sofisticando e se complexificando com as mudanças que ocorriam nas sociedades e nas relações sociais. Foi assim que emergiram a cegueira, a surdo-mudez, os imbecis, os retardados, os nervosos, os desequilibrados e, mais tardiamente, os problemas de rendimento escolar e o sujeito fracassado. (QUEIROGA, 2005). Problematizo como os diferentes campos do saber, ligados às Ciências Humanas, fabricaram diferentes condições de infância e adolescência normatizando essas gerações, como parte da dinâmica social e dos movimentos que se configuravam desde a modernidade.

O poder disciplinar normaliza e essa normalização, conforme Foucault, deve-se ao uso de instrumentos: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização, e

exclusão (FOUCAULT, 2010). São técnicas utilizadas para treinar o comportamento dos sujeitos, onde cada um é constantemente examinado, localizado e distribuído entre os normais e os anormais. Assim sendo, a disciplina serve como técnicas que fabricam indivíduos, através dos mecanismos de poder, que em nossos dias são dispostos sobre o(a) aluno(a)-problema, para marcá-lo e modificá-lo. Como nos mostra Foucault (2010, p.189):

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares [...].

Diante dos estudos citados comprovamos como as visões hegemônicas dão substância ao conceito de anormalidade e como este adentra o espaço da escola, classificando, subjetivando o indivíduo desde a infância, em vários sentidos, que vai da criança irregular, problema, até a recente ‘criança carente’. São discursos construídos, a partir de regimes de verdade, em diferentes contextos históricos e que dão visibilidade à predominância de problemas escolares. Foucault apud GORE, 1996, p. 78 definiu os regimes de verdade se referindo a que

Toda sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade; ou seja, os tipos de discurso que aceita e faz que funcionem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, os meios pelos quais se sanciona cada um; as técnicas e procedimentos considerados válidos para a aquisição da verdade; a categoria de quem tem confiado manifestar o que se considera verdadeiro.

Aproximando-nos desses estudos, é possível problematizar a naturalização da anormalidade no interior das pedagogias presentes nas instituições escolares atuais. Pensando em como são pensadas e articuladas as propostas educativas sobre esse sujeito que não corresponde aquilo que objetiva a escola sobre as identidades de seus sujeitos. Tendo um olhar voltado para aquele que é normal/anormal a partir das noções de Michel Foucault, centrais na produção de discursos e das práticas pedagógicas, Os sujeitos são quase sempre homogeneizados, naturalizados conforme aquilo que esteja faltando em seus corpos ou em suas mentes.

As noções de incorrigibilidade, (in)disciplina, crime, periculosidade, monstrosidade permutam-se. É possível punir, não mais a infração, mas a todos os atos do infrator. Deste modo, ao “monstro” que cometeu um crime se identificará o crime monstruoso e ao sujeito indisciplinado contemporâneo a latente de periculosidade e assim por diante, constituindo uma série de medidas que identificam aquele que é normal e pode conviver em sociedade, em conformidade com os aparatos da ciência.

A novidade que a genealogia de Foucault trouxe foi a de apaziguar os ânimos deste pretense saber entre o direito e a medicina, como tecnologias de poder. Embora desfrute dos estatutos de verdade da ciência e da lei, ele não é propriamente um nem outro, antes, ele apoia-se nesses saberes, produzindo um discurso normalizador autônomo, em defesa da sociedade. O indisciplinado, ou o incorrigível, que nos interessa aqui, é um dos elementos constitutivos do conceito de anormalidade. Desse modo, a figura do anormal contemporâneo tal como temos hoje, “um monstro cotidiano, um monstro banalizado”. (FOUCAULT, 2002b, p.320).

Ela se delineou como já citado anteriormente no final do século XIX, como resultado de uma combinação de eventos sociais, discursos institucionais e narrativas tomados de empréstimo das ciências e das leis e aplicados sobre indivíduos que, cada um a seu tempo, personificaram o desviante.

Como demonstrado, as categorias que originaram o anormal de hoje – o monstro Humano, o incorrigível e o masturbador – possuem origem, história, sistemas de referências científicas e sistemas institucionais que as assumem separadas, até que, sob a égide, daquilo que Foucault nomeou como “poder disciplinador”.

As políticas educativas, bem como às práticas escolares abordam a questão do sujeito que não corresponde aos anseios da escola, a partir do olhar da normalidade. Nesse sentido, a norma se estabelece a partir do biopoder, o que Foucault (1997) denominou de controle da regulação da população. O interesse em uma população que fosse saudável, perfeita, normal, o que consistia na questão mercantilista de produção, em que os sujeitos fossem a todo momento governados e adestrados para a produção e o consumo.

Assim, através das tecnologias de poder e saber, os anormais, que atualmente poderemos considerar os alunos(as) indisciplinados, que não seguem as normas que a escola impõem, são incluídos para serem tratados e reformados, ou seja, normalizados, criando assim as condições necessárias para supervisioná-los e administrá-los. São esses discursos com seus enunciados que trataremos no capítulo a seguir.

4 - A PRODUÇÃO DO SUJEITO (IN) DISCIPLINADO: OS DISCURSOS DA EXPERTISE

Desde a criação da escola moderna, que as sociedades ocidentais têm-se utilizado de alguns meios de agir sobre as condutas dos (as) alunos(as), no intuito de cumprir uma das missões desta instituição: manter a ordem e a disciplina. Nesse propósito, foram criados mecanismos de controle, disciplinamento e manutenção da autoridade daqueles que atuam na instituição escolar.

As instituições modernas, como a escola, exercem um papel importante no crescimento do poder disciplinar, pois o processo pedagógico implicado funciona como *regimes de verdade*, que corporificam relações de poder e se fundamentam em técnicas particulares de governo, cujo desenvolvimento pode ser traçado arqueologicamente. Conforme Foucault (2008), essas técnicas/práticas de governo, que induzem a um determinado comportamento, pode ser chamada de tecnologias do eu e reforçam que as relações disciplinares de poder-saber são fundamentais à educação:

Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência. (FOUCAULT, 2012b, p. 158).

No entanto, o poder já não se exerce verticalmente, desde cima, de maneira transcendente. Sua lógica se modificou: o poder está por toda parte, capilarizado. Ele se exerce agora de maneira mais imanente. Quando o poder se torna inteiramente biopolítico, o conjunto do corpo social é abraçado pela máquina do poder, integrando suas múltiplas vertentes e atingindo o próprio *bios* social. Assim é que foram criadas as tecnologias do eu (FOUCAULT, 1990), as quais atuam como mecanismos de poder-saber distribuídos na sociedade como um todo (no caso da pesquisa, por exemplo, o Regimento Interno e o Projeto Pedagógico da Escola, como dispositivos de controle coletivo) e entre os indivíduos em particular, como no caso das Fichas de Acompanhamento dos(as) Alunos(as) “é justamente no discurso que se vem a se articular poder e saber”. (FOUCAULT, 2001, p. 95). Por isso, Foucault vai dizer que o discurso poder ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder. Ele o veicula e o produz. A articulação entre poder e saber, portanto, é discursiva.

É assim que Foucault (2008), com suas teorizações, desfamiliariza e reconstrói nossas concepções e práticas cotidianas comuns: a partir da compreensão que temos de

nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas. É, ela própria, uma construção que nos permite ser governados tanto individual quanto coletivamente. De acordo com o autor, a arte do governo ou a governamentalidade ou a razão de Estado, atinge a todos, de forma que não somos os formuladores e realizadores autônomos de projetos individuais, conforme o quadro conceitual liberal e a educação pretendem que sejamos.

Esse saber foi desenvolvido através do exercício do poder usado para produzir o que Foucault (2008) chamou de indivíduos normalizados. As normas que são estabelecidas, os exames, as classificações e as punições disciplinares feitas pela escola são parte dessa noção de governo. As tecnologias de dominação ou tecnologias do eu agem essencialmente sobre o corpo e como resultado dos exames os indivíduos são classificados. A Ficha de Acompanhamento dos(as) Alunos(as) se constitui em uma dessas tecnologias do eu, em instrumento de governo dos(as) alunos(as), de forma a, ao mesmo tempo, individualizá-los e normalizá-los como sujeitos.

É a noção de pessoa racionalmente autônoma, que orienta parte significativa da educação liberal, a própria afirmação de que somos livres porque somos racionalmente autônomos que faz com que nos tornemos sujeitos através dos efeitos do poder-saber. Colocam-se em funcionamento, as relações de poder-saber ou o biopoder, forma de poder dirigida à governamentalidade e às formas de dominação política. Ao constituir o sujeito, ao construir a sua identidade, o poder moderno produz indivíduos governáveis através das tecnologias de individualização e normalização. Para Foucault (2008), a busca pessoal de autonomia e identidade, quando imersa em noções humanistas de sujeito e de narrativa liberal da racionalidade e da emancipação, apenas encorajará esses processos. Para Dreyfus & Rabinow (2010, p. 218-219),

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do valor de cada pessoa e dos níveis de conhecimento) e por meio de uma série de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição).

É assim que a escola e sua *expertise* se utilizam de estratégias e de instrumentos de controle para direcionar as condutas dos (as) alunos(as), sendo a Ficha de Acompanhamento do(a) Aluno(a), fonte central utilizada na pesquisa, uma das formas

de tecnologia do eu (FOUCAULT, 1990), um dos modos de controlar suas ações, emoções e, por vezes, seus pensamentos. São mecanismos que têm como objetivo atingir os corpos e comportamentos possibilitando o seu esquadramento para serem mais bem governados. A *expertise* da subjetividade tem se tornado fundamental para as formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios.

4.1- A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO(A) ALUNO(A) COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Não existe um objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma, não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não visíveis, ou visíveis, mas não apreciados. Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. (VINÃO, 2008, p. 15).

A citação de Vinão (2008) endossa o meu olhar enquanto pesquisadora e me possibilita ver o objeto de investigação por diversos ângulos. Fico, pois, aberta a novas descobertas e novas maneiras de enxergar tanto esse objeto como a realidade, no seu entorno discursivo, ampliando sobremaneira as formas possíveis de leitura e apreensão do mesmo.

A escola primária, destinada à educação de crianças, é uma instituição recente, datada do século XVIII, e só aparece em função do surgimento da infância, como categoria social. Com o nascimento da infância foram sendo produzidas verdades e saberes e formas pedagógicas de lidar sob seus comportamentos. Cada infância possuía suas formas de educação.

[...] a constituição dos espaços dedicados à instrução da infância, que será esta espécie de laboratório, de onde emergem e se aplicam práticas concretas que contribuirão para fazer possível uma definição psicobiológica da infância e de onde se extraem saberes a respeito de como orientá-la e dirigi-la fazendo assim possível a aparição da ciência pedagógica. Nos colégios jesuítas, por exemplo, não funcionava a separação por idades. [...] Porém, pouco a pouco se graduam mais o ensino e se separa os maiores dos pequenos fundamentalmente por razões morais e de indisciplina. (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1991, p.19-20).

Uma das mais antigas formas de disciplinamento utilizadas pela escola foram os chamados “Livros de Ocorrências” ou “Livro Negro” ou outras denominações como: Livro de Penalidades de Alunos(as), Termo de censura, Livro de sanções e tantos outros.

(MORO, 2002). Retomando um pouco a história dos Livros de Ocorrências, existe como antecedente mais remoto no estado do Paraná o “Código de Ensino do Estado do Paraná”, criado em 1917 e que nele estavam estabelecidos os deveres dos(as) alunos(as) e também as sanções. No entanto, tais práticas vêm sendo reproduzidas desde o século XVI, com os manuais pedagógicos europeus, como o documento jesuítico, a *Ratio Studiorum*.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por esse documento que consistia em um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou *status* de norma para toda a companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. (SAVIANI, 2008).

Interessante perceber que, desde aquela época, já existiam documentos que regulavam as condutas dos indivíduos, de modo a exercer poder sob suas ações. A *Ratio Studiorum* muito se assemelha aos documentos atuais, como por exemplo, o Regimento Interno, que pode ser considerado como um dispositivo de regulação de condutas, que tem seu começo e tem sua história, ou seja, sem qualquer ideia de origem, e sim de proveniência, pode-se compreender que os dispositivos de governo da infância tiveram continuidade ao longo da história da educação da infância.

Moro (2002) analisou documentos compreendidos entre os anos de 1837 e 1903, nos quais recomendava-se o registro de comportamentos inadequados em locais denominados livros-negro ou livros-ata. Desse modo, a utilização dos livros de ocorrências passou a ser uma prática constante como transcrição das atitudes dos(as) alunos(as): os conflitos, as brigas e a (in)disciplina que permeiam todo o contexto escolar e bastante presentes nos dias atuais.

A Ficha de Acompanhamento do(a) Aluno(a), fonte central utilizada na pesquisa, guarda grande semelhança com os cadernos escolares, entendidos como:

Um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares (esse mesmo caderno pode ser utilizado

com outros fins; por exemplo, como caderno de contas ou diário pessoal). (VINÃO, 2008, p. 19).

São documentos vivos que produzem discursos sobre essa criança e adolescente atual, que não corresponde às expectativas da escola e vão sendo considerados problemáticos, “alunos(as)-problema”, ou seja, o “anormal contemporâneo”, já explicado no capítulo anterior. Tais Fichas encontram-se anexadas a um Livro de Ocorrências da escola, em questão, como documentos que funcionam na instituição escolar, como práticas discursivas que se movimentam para normalizar, governar, controlar e regular as condutas dos(as) “alunos(as)-problema” e de suas famílias. Entendendo as práticas discursivas em Foucault (1986, p. 136), como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

É um documento que existe há quatro anos na escola pesquisada e que passou por alterações diante das necessidades diárias vivenciadas pela *expertise* escolar. As narrativas que compõem essas Fichas são muitas, e carregadas de significados cuja polissemia começa-se a analisar.

Ao todo, contabilizei 42 Fichas de Atendimentos aos(as) Alunos(as). Dessas, apenas sete foram preenchidas pela psicóloga da escola que atua no ensino fundamental I e se referem ao ano de 2012. Elas representam um percentual de menos de 25% do total das fichas a serem analisadas, como *corpus* documental. Apesar de a maior parte das Fichas não terem sido preenchidas pela psicóloga e sim pelas supervisoras da escola, todos os casos registrados são atendidos por ela, em outro momento. Ou seja, as Fichas eram escritas por várias mãos, e traduzem os discursos da *expertise* escolar, incluindo o da psicóloga, em sua maioria encaminhadas pelo corpo docente.

As Fichas vêm sendo produzidas pela *expertise* da escola, que se reúne e chega a um consenso sobre o que constar em seus itens. A psicóloga esteve presente e pôde dar sua contribuição, bem como discordar quando não estivesse de acordo com a elaboração das Fichas. No entanto, é preciso saber que ao realizarmos um trabalho em equipe se prevalece o desejo da maioria, que nem sempre é o desejo de um profissional em particular. Essas Fichas, depois de serem utilizadas, ficam guardadas, arquivadas em um

local de fácil acesso à equipe de especialistas, para caso venham precisar para fornecer informações sobre determinado aluno(a).

A Ficha contém espaço para colocar o nome dos alunos envolvidos na situação, a data, série, se o (a) aluno(a) é antigo(a) ou novato(a), nome do profissional que fez o encaminhamento do(a) aluno(a) ao Serviço de Orientação Educacional(SOE). Contém, ainda, local para escrever sobre o motivo que levou o(a) aluno(a) ao SOE, bem como as características principais do comportamento dito indisciplinado, que foram nomeadas como: briga, gazeando aula, namoro, bagunça em sala, atraso constante, furto, desrespeito ao professor, falta de compromisso com as tarefas, *bullying*, palavrões, provocações e outros (caso o motivo não seja nenhum desses citados e nomeados pela equipe). Segue com local para registrar a ação tomada pela escola e as assinaturas dos(das) aluno(as) e seus pais/responsáveis, além da data de comparecimento dos pais/responsáveis. Em anexo, segue o modelo das Fichas, apresentando sua estrutura, para uma melhor visualização e compreensão durante as análises, bem como o Projeto Pedagógico da escola e o Regimento Interno.

Baseando-se por esses itens que compõem a Ficha de Acompanhamento do(a) Aluno(a), fui construindo minhas questões sobre as razões que levaram a *expertise* optar por essas caracterizações imputadas ao(à) aluno(a) indisciplinado(a) e não por outras. Por que o ato de namorar estava ali como um comportamento indisciplinado? Outras questões foram surgindo e me mobilizando a pensar mais e mais sobre o papel por nós desempenhado na escola. Indaguei-me, também, para saber o motivo que levou a equipe a registrar as Fichas no livro de ocorrências e não se optou por um registro à parte, deixando-as como documentos diversos, sem fazerem parte do livro de ocorrência em si. Por que registrar os alunos “difíceis”, (in)disciplinados no temido livro de capa preta? Qual o sentido desses registros para a *expertise*? Algumas respostas fui obtendo no decorrer da pesquisa, embora outras também foram surgindo, no contato constante com as especialistas e com a dinâmica de funcionamento daquela instituição escolar.

As Fichas funcionam há anos como livro de ocorrências e os profissionais têm a prática de o utilizarem para esse fim: registros diários dos alunos, particularmente dos “alunos-problema”. Em minha atuação cotidiana, percebo que pouco se fala, se questiona ou que surjam situações que levem a reflexões acerca das expressões e formas de lidar com esse aluno considerado o “diferente,” o “anormal”. Na escola pesquisada não foi diferente. Pouco se discute sobre essa questão, no sentido de rever as práticas que estão postas em funcionamento. Fazer parte desse livro constitui algo bastante

delicado, que leva o aluno a muitos questionamentos negativos sobre si mesmo e a carregar consigo um estereótipo de aluno(a) difícil, trabalhoso(a), sem esperança de uma possível mudança. São práticas que instauram regras, na maioria impostas, regendo as relações sociais de modo bastante excludente, deixando marcas que podem durar para sempre.

Como nos ressalta Vasconcellos (2004, p.44) há, atualmente, uma grande necessidade dos profissionais da educação, aqui falando da *expertise* escolar, em manter e cumprir rigorosamente as normas e regras acima do bem e do mal:

Estamos vivendo um momento social onde fica clara a necessidade de serem estabelecidos limites na educação das crianças e dos jovens. Há uma grita geral nesta direção, perpassada por um certo consenso de que eles precisam se “enquadrar”. Frutos de uma geração de adultos que perderam os “mapas de ser pai”, e de uma sociedade altamente complexa e em profunda transformação, marcada por uma crise de valores sem pretendentes, parece não haver dúvidas desta urgência.

Através dessa necessidade urgente de agir sobre as ações infantis que têm, muitas vezes, produzidos nos alunos comportamentos de intolerância às regras, os limites são aplicados de maneira desordenada, enquanto práticas que produzem sujeitos sem consciência de seu papel como cidadãos. São regras que se instalam nas escolas, enquadrinando o(a) aluno(a), tirando desse seu potencial criativo e a sua liberdade de expressão. O respeito ao outro deve ser algo conquistado e não exigido de cima para baixo, sob ameaças, com a presença constante do medo.

As Fichas funcionam como uma documentação da psique humana, possibilitando que os sujeitos alunos(as) tenham sua vida individual reunida em um dossiê guardado em arquivos para serem comparados, avaliados, julgados e tratados. A qualquer momento, o sujeito aluno(a) pode fazer parte da Ficha, mesmo aquele aluno(a) mais comportado e cumpridor das normas. Nunca ter estado ali, levanta a possibilidade de poder estar e ter seu currículo estudantil carimbado como “aluno(a)-problema”. O que se tira concebe desse(a) aluno(a) para que ele(ela) não venha a fazer parte do livro negro? Os discursos proferidos na escola pesquisada e que se encontram registrados nas fichas contam um pouco da história dessa instituição, sobre as práticas discursivas que nela são produzidas e postas em funcionamento como verdades. É o que nos dizem as fontes a seguir.

4.2- NARRATIVAS SOBRE A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA – CONFIGURAÇÕES E PRODUÇÃO DO SUJEITO INDISCIPLINADO: O QUE DIZEM AS FONTES

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2012b, p. 9)

A citação acima está na obra *A Ordem do Discurso* (2009), pronunciada na aula inaugural no *Collège de France*, no dia 02 de dezembro de 1970, em que Foucault fala sobre os procedimentos de controle, seleção e organização dos discursos em nossas sociedades, como produtores de restrições àquilo que se diz, como também de enunciados que devem ser ditos e repetidos em certas circunstâncias. No entanto, parece algo bem contraditório. Afinal, como questiona Biroli (2006) no tempo presente não somos impelidos a dizer tudo? .Resta sabermos segundo que normas e regras, somos impelidos e envolvidos a dizer.

As narrativas, presentes nas Fichas, dizem e traduzem a prática atual do corpo de especialistas da escola, marcando e produzindo regimes de verdades, definindo aquilo que é considerado como um mau comportamento do(a) aluno(a) e os meios de tentar impedir essas ações. Há uma tentativa constante de tornar os indivíduos submissos e obedientes, seria o que Veiga-Neto & Lopes (2006) chamam de normalização disciplinar, ou seja, a tentativa de conformar as pessoas de acordo com as normas, aquele que se amoldar ao modelo estabelecido seria o normal e o anormal aquele que não se enquadra ao modelo. Os autores entendem a palavra normalizar como operações de criar e de sistematizar as normas. Desse modo, os dispositivos normatizadores são os que têm relação direta com as normas e os normalizadores os que tentam colocar todos sob uma norma já estabelecida.

Os dispositivos encontrados na escola são recomendações regulamentadas por documentos oficiais da escola, entre eles se encontram o Projeto Pedagógico da Escola e o Regimento Interno. A partir deles é que se estabelecem os métodos pedagógicos, dos quais se encontram os registros presentes na Ficha de Acompanhamento dos(as) Alunos(as). Os sujeitos alunos (as) são fabricados a todo o momento a partir das diversas práticas que o atravessam como se existisse uma forma de ser e estar no mundo. No entanto, percebe-se que alguns (algumas) alunos (as) operam na diferença, afirmando outras maneiras e formas de funcionamento.

Os discursos que delineiam e cartografam este capítulo foram analisados buscando uma relação com estes regimes de verdade que condicionam a maneira de ver e pensar a realidade e de atuar no contexto escolar, na busca e tentativas de produção de identidades.

Com o pensamento em Foucault (1999), é importante lembrar que ele se ocupou, particularmente, em analisar as gêneses e as transformações dos saberes no campo das ciências humanas, o ser-saber, cujo método é a arqueologia, pela qual teve forte influência de Nietzsche. A arqueologia e a genealogia são métodos que o autor utilizou-se para desenvolver suas análises históricas, tendo a intenção de investigar a regularidade dos enunciados e a descrição dos fatos. A preocupação em expor a formação discursiva revela que os discursos e saberes são históricos e devem ser expostos e compreendidos.

Nessa perspectiva, analisou-se os discursos presentes na Ficha de Acompanhamento dos(as) alunos(as), investigando a regularidade e descontinuidades dos discursos nelas produzidas sobre o(a) aluno(a) indisciplinado(a) e legitimados como verdades.

Optou-se por fazer uma transcrição das narrativas, através de um mapeamento geral¹², segundo mostram os quadros abaixo. No intuito de se ter uma melhor visualização das crianças/adolescentes atendidos e também na intenção de garantir uma melhor organização, enumerou-as de 1 a 42, organizando-as em quadros por ano. Os nomes dos(as) alunos(as) foram modificados para proteger suas identidades, pelos quais serão citados durante as análises ao me referir às Fichas.

Conforme a Tabela 1, durante o ano de 2010, foram registrados 12 Fichas e 12 atendimentos, entre eles nove do sexo masculino e três do sexo feminino. Desses atendimentos, quatro se deram com dois(duas) dos(as) aluno(a)s contabilizando-as. As idades variam dos 11 anos aos 19 anos, embora haja uma predominância dos 15 anos. Isso significa que há alunos(as) fora da faixa etária por série. Os registros mostram maior número de atendimentos no quarto e quinto anos. Importante lembrar que a pesquisa inicialmente estaria voltada para o universo infantil, no entanto os dados da pesquisa me mostraram uma situação adversa. Ou seja, os(as) alunos(as) são em sua maioria adolescentes que ou adentraram as séries iniciais fora da idade estabelecida ou são repetentes.

¹² Faz-se necessário saber, que o detalhamento das narrativas podem servir para outras pesquisas.

Tabela 1-Demonstrativo Inicial dos (as) Alunos (as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2010)¹³

Ficha	Aluno(a)	Idade	Ano Escolar	Encaminhamento
1	Ana Paula*	14A	3°	Professora
2	Leandro*	14A	3°	Professora
3	Márcio	15A	5°	Supervisora
4	Eliomar	15A	5°	Supervisora
5	Eduardo	15A	5°	Supervisora
6	Felipe	13A	4°	Professora
7	Ana Paula*	14A	3°	
8	Leandra	15A	4°	
9	Josenildo	15A	4°	
10	Ricardo	17A	4°	
11	Leandro*	15A	3°	
12	Alex	18A	5°	

Ficha	Motivo	Ação da Escola	Assinatura (aluno (a))	Atendimento
1	Indisciplina/Palavrões/Provocações	Falar com responsável	Não	
2	Indisciplina/Irritação constante	Falar com responsável	Sim	
3	Briga	Acordo entre os alunos	Sim (2)	Supervisora
4	Briga/Brincadeiras violentas	Chamar mães	Sim (2)	Supervisora
5	Briga/Palavrões/Provocações	Conversa com os alunos	Não	Supervisora
6	Falta às aulas	Chamar mães	Sim	
7	Desrespeito/Não faz atividades	Conversa com aluna	Sim	
8	Furto	Chamar responsáveis	Sim	
9	Briga	Dar oportunidade	Sim	
10	<i>Bullying/Ameaças a colega</i>			
11	Desrespeito	Advertido e suspenso Acordo e conversa com	Sim	Supervisora
12	Briga	alunos	Sim (2)	Supervisora

Fonte: Livro de Ocorrências da escola municipal pesquisada. (2010).

Os maiores números de queixas se deram por estarem envolvidos em brigas. A escola na maioria dos atendimentos conversou com esses (as) alunos (as), firmando um contrato, acordo, suspendendo, chamando os pais/responsáveis. Dos 12 encaminhamentos realizados, nove assinaram a Ficha e cinco foram atendidos pela supervisora da escola; os demais não tinham esse registro.

É notório perceber a falta de detalhamentos sobre os atendimentos. Pouco se escreve sobre esse(a) “aluno(a)-problema”, explicando o motivo do encaminhamento, as medidas tomadas pela equipe/escola, visto que não há registro do encaminhamento

¹³ Os(As) alunos(as) que estão sinalizados(as) com o marcador (*) foram atendidos mais de uma vez no ano.

pedagógico posterior ao atendimento no SOE. Nem se dá voz a esse(a) aluno(a) para relatar o ocorrido.

Na Tabela 2, referente ao ano de 2011, só foram registrados cinco atendimentos, dos quais quatro ocorreram com o sexo masculino e um do sexo feminino. Os motivos foram diferentes entre si.

Tabela 2-Demonstrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2011)

Ficha	Aluno(a)	Idade	Ano Escolar	Encaminhamento
13	Anderson	17A	3º ano	Supervisora Escolar
14	Michel	15A	3º ano	Supervisora Escolar
15	José	13A	3º ano	Professora
16	Ismênia e Alfredo	12 E 13A	4º ano	Professora

Ficha	Motivo	Ação da Escola	Assinatura (Aluno (a))	Atendimento
13	Falta às aulas/Desrespeito/Bagunça	Chamar a mãe	Não	Supervisora escolar
14	Falta às aulas/Não faz as tarefas/Agressivo	Chamar a mãe	Não	
15	Palavrões/ <i>Bullying</i>	Conversa/Chamar os pais	Sim	
16	Briga	Conversa/Orientação/Chamar os pais	Sim (2)	Supervisora escolar

Fonte: Livro de Ocorrências da escola municipal pesquisada. (2011).

Em todos os atendimentos, os pais/responsáveis foram chamados, embora não haja a confirmação da vinda dos mesmos à escola. Dos cinco, três assinaram a Ficha e apenas uma constou que o atendimento se deu pela supervisora. A idade dos(as) alunos (as) varia de 12 anos aos 17 anos. O que significa que há alunos (as) fora de faixa etária por série. Percebe-se que houve um decréscimo no número de atendimentos do ano de 2010 para o referido ano. Fica o seguinte questionamento: houve redução dos comportamentos ditos indisciplinados ou se não encaminharam os(as) alunos(as) ao SOE?

Na Tabela 3, referente ao ano de 2012, houve o preenchimento de 26 Fichas. No entanto, ocorreram 61 atendimentos, dos quais 44 com o sexo masculino e 17 com o sexo feminino. Lembrando que houve quatro alunos (as) que foram atendidos mais de uma vez e encontram-se situados (as) em mais de uma Ficha.

Tabela 3-Iustrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)

(Continua)

Ficha	Aluno(a)	Idade	Ano Escolar	Encaminhamento	Motivo	Ação da Escola	Assinatura (Aluno (a))	Atendimento
17	Salatiel*	12A	2º ano	Professora	Falta às aulas/Bagunça/Sem compromisso com tarefas	Conversa com aluno	Sim (mãe)	
18	Lucas dos Santos*	13A	4º ano	Professora	Bagunça/Briga/Sem compromisso com tarefas	Conversa com os alunos	Sim	Psicóloga
19	Josué	13A	5º ano	Professora	Não faz as atividades escolares	Chamar a mãe	Sim	
20	Andreza	16A	4º ano	Professor	Palavrões/Provocações	Advertência	Não	
21	Mateus	15A	5º ano	Professor	Brincadeiras	Conversa com os alunos	Sim (todos)	Psicóloga
	Eliezer	15A						
	Fábio	13A						
	Luan	13 A						
22	Leandro	14A	4º ano	Não consta	Falta de interesse nas tarefas Palavrões Provocações	Não consta	Sim	Psicóloga
23	Gabriel Adiel	12A 11A	4º ano	Não consta	Conversa em sala	Nada consta	Sim	
24	Eduardo	15A	-	Não consta	Desrespeito ao professor	Ligar para família	Sim	
25	Maciel	12A	4º ano	Professora	Conversa em sala, Briga, não fez as tarefas	Ligou para a mãe do aluno e ela não compareceu	Sim	Supervisora

Tabela 4-Ilustrativo Inicial dos Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)

								(Continuação)
Ficha	Aluno(a)	Idade	Ano Escolar	Encaminhamento	Motivo	Ação da Escola	Assinatura (Aluno (a))	Atendimento
26	Herberson*	15A	4º ano	Professora	Briga e bagunça em sala	Ligou para a mãe do aluno		Orientadora
27	Adriano	13A	5º ano	Professora	Palavrões e provocações em sala	Conversa com o pai	Sim	
28	Léa, Elvis Ricardo Dayse Rodrigo	12A	3º ano	Professora	Briga	Conversa com os alunos	Não	
		11A						
		11A						
		12A						
11A								
29	Assis	13A	4º ano	Professora	Não realiza as tarefas e não se interessa pelos estudos	Conversa com o aluno	Não	
30	Pedro	10A	3º ano	Professora	Briga em sala e agressão física	Conversa entre os alunos e professora	Sim	
31	Mariana Luciana Patrícia Laura	10A	4º ano	Não consta	Briga	Conversa com a	Não	Psicóloga
		15A						
		13ª						
		-						
32	Adiel	11A	4º ano	Professora	Bagunça em sala e falta de compromisso com as tarefas.	Conversa com a avó do aluno.	Sim	

Tabela 5-Ilustrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)

								(Continuação)
Ficha	Aluno(a)	Idade	Ano Escolar	Encaminhamento	Motivo	Ação da Escola	Assinatura (Aluno (a))	Atendimento
33	Mateus, Leandro, Fábio, Ronaldo e Fabrício	17A	5ºano	Professora	Bagunça em sala, desrespeito ao professor, falta de compromisso com as tarefas, palavrões e provocações	Conversa com os alunos que se comprometeram em melhorar	Sim	
34	Laís e Ricardo	10A 12A	3º ano	Professora	Palavrões e provocações	Conversa informal com os dois alunos	Sim	
35	Anderson	17A	4º ano	SOE e Professora	Falta de compromisso com as tarefas	Conversa com o aluno e posteriormente com a mãe do aluno.	Sim	Psicóloga
36	Fernando e Abraão	15A	6º ano	Professor	Briga	Conversa com os alunos	Sim	Supervisora
37	Salatiel*	13A	4ºano	Professor	Fazendo da agenda estilingue	Conversa com os alunos	Sim	
	Saulo	11A						
	Kylvia	12A						
	Bruna	12A						
	Andreza*	–						
Yara	13A							
38	Andreza*	–	4º ano	Professor	Trouxe uma arma de brinquedo pra sala de aula	Suspensão	Sim	

Tabela 6-Iustrativo Inicial dos(as) Alunos(as) por Série/Ano/Idade/Comportamento (2012)¹⁴

								(Conclusão)
Ficha	Aluno(a)	Idade	Ano Escolar	Encaminhamento	Motivo	Ação da Escola	Assinatura (Aluno (a))	Atendimento
39	Luana,	13 ^a	5º ano	Professora	Namoro em sala	Conversa com todos os alunos	Sim	
	Cleane,	15 ^a						
	Larissa, Bruno	- 11A						
40	Leandro	16 ^a	5º ano	Professora	Bagunça em sala, Briga	Conversa entre os dois alunos	Sim Psicóloga	
	Fábio	-						
	Gabriele	11A						
41	Herberson*	15A	4º ano	Professora	Bagunça em sala	Conversa com os alunos na presença do professor	Não	
	Assis	-						
	Jônata Wesley	14A 11A						
42	Salatiel* e Fêlix	12A	2º ano	Professora	Briga	Conversou, orientou e suspendeu o aluno Daniel	Sim	
	Herberson*	15A						
43	Lucas*	13 ^a	4ºano	Professora	Briga	Conversa com os alunos	Sim	Psicóloga
	Leandro	-						
	Ronaldo	19A						

Fonte: Livro de Ocorrências da escola municipal pesquisada. (2012).

¹⁴ Os (as) alunos (as) que estão sinalizados (as) com o marcador (*) foram atendidos (as) mais de uma vez no ano citado.

A maioria dos (as) alunos (as) foi encaminhado(a) pelo(a) professor(a) e os motivos variam desde um namoro a uma situação de briga. Em conversa informal, a psicóloga relatou que não é permitido namorar nas dependências da escola. As medidas tomadas pela equipe/escola quase sempre foram registradas como conversa com os (as) alunos (as) envolvidos(as) no conflito e/ou com seus familiares.

Embora a presença dos pais/responsáveis na escola tenha sido pouco presenciada, de acordo com os registros, praticamente não consta com quem se deu o primeiro atendimento aos (as) alunos(as).

Na contínua leitura e releitura das Fichas foi necessário estar com um olhar voltado para a singularidade contida e revelada nesses discursos. Procurei identificar os tipos de registros como atos diretamente ligados aos modos como os(as) alunos(as) se comportam na escola, de modo geral na sala de aula, em particular caracterizados como indisciplinados pela *expertise* escolar:

Deixando-me ser levada por esses enunciados de governo sobre os corpos individuais, começo a me deter em alguns pontos como: quem fez o encaminhamento ao SOE, quem recebeu o(a) aluno(a) e fez o registro; que tipos de encaminhamento foram realizados; o tipo de texto escrito na Ficha, a linguagem utilizada, isto é, se havia presença da voz dos(as) alunos(as) durante o relato, como se caracteriza o discurso do/da especialista/psicóloga, o que pode ter sido silenciado, ou seja, o que a própria escrita se constitui em não dito. Foram questionamentos que me levam a repensar a minha própria prática como psicóloga escolar, atuando e fazendo parte da *expertise* escolar.

As narrativas que produzem os corpos indisciplinados são econômicas em descrições caracterizando-se pelas formas pontuais e isoladas, ou seja, não descrevem o histórico sobre o conteúdo e os modos como os comportamentos ocorreram desde o início, nem evidenciam a diversidade de comportamentos e de expressões verbais. Também inexistem a informação, nesse documento, se o(a) aluno(a) retorna ao Serviço de Orientação Vocacional (SOE). Essa estratégia econômica de extrema importância pode ser considerada também uma forma de garantir maior controle sobre o aluno, já que as identidades estão pulverizadas, homogeneizadas de certo modo, em enunciados vagos, além de caracterizar um descompromisso da escola e sua *expertise* em criar formas de acompanhar o(a) aluno(a) de forma pedagógica crítica.

Apesar de as informações que constam nas Fichas serem bastante imprecisas, parciais, no sentido de trazer poucas informações sobre o fato ocorrido que levou

esses(as) alunos(as) a estarem ali, fazendo parte dos(as) alunos(as) que não correspondem às exigências cobradas pela escola, muito pode ser pensado sobre esses registros. Entre o dito e o não dito existem espaços que causam questionamentos, de ricas polissemias, ou seja, espaços que produzem sentido, como vestígios de algo a dizer sobre a escola, a equipe e os(as) alunos(as). Foucault (2010, p.134) nos revela que descrever esses detalhes resultará:

Na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá sentido ao quanto da atenta “malevolência” insignificante que tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe.

E é por essa busca incessante por compreender esses sentidos do onde, do como e por quem que me fez ir além do que ali estava contido e enxergar essas narrativas como não ditos, que por sua vez muito dizem sobre esses corpos. Continuando a analisar os quadros fui detectando alguns números, através do que ali estava escrito, que podem indicar e sinalizar algo sobre o que a escola e a *expertise* produzem.

Nas três tabelas, no ano de 2010, contabilizaram-se 12 Fichas, em 2011 esse número caiu para quatro Fichas e há um aumento considerável desses registros em 2012, com 26 Fichas contabilizadas. O que pode ser entendido de duas maneiras: uma no sentido de ter realmente tido um menor número de alunos (as) com problemas indisciplinares no ano de 2011 e ter aumentado o número dos casos em 2012. Há também a possibilidade de não terem sido feitos os registros reais, mais precisamente no ano de 2011. A psicóloga da escola disse que a (in) disciplina se manteve praticamente a mesma nos três anos, mas não houve de fato os registros, devido a toda dinâmica escolar, que torna muitas vezes difícil a realização contínua, diária da transcrição dos casos para as Fichas.

Na continuidade das leituras desses dados empíricos, fui localizando os aspectos que julguei significativos para fazer a análise mais detalhada sobre a questão da (in)disciplina. Para isso, fui estabelecendo marcos iniciais e traçando alguns critérios para a decomposição das narrativas encontradas, como mostram os quadros a seguir:

Tabela 7-Casos Registrados no Livro de Ocorrências por Série e Ano

SÉRIES	ANO		
	2010	2011	2012
1º ANO	-	-	-
2º ANO	-	-	3
3º ANO	4	3	8
4º ANO	4	2	27
5º ANO	4	-	6

Fonte: Livro de Ocorrências da escola pesquisada. (2010, 2011, 2012).

Percebe-se que o maior número de registros ocorreu a partir do terceiro ano, mais precisamente no quarto ano, como mostram os números do quadro acima. Assim, pode-se pensar que as crianças mais novas seriam mais fáceis de ter suas ações controladas? E conforme vai se tornando mais velha, ter-se-ia um poder menor sobre seus comportamentos? Penso como profissional da psicologia, que se forem colocados limites desde cedo na vida infantil, respeitando cada idade dentro de suas condições de entendimento, mais fácil se torna lidar com o sujeito. E fico a interrogação: teriam esses limites sido a elas oferecidos?

Na escola, particularmente a psicóloga, acredita que a (in) disciplina se deve ao fato de ser a adolescência uma fase de muitas transformações e indagações e que, naturalmente, os sujeitos começam a agir de modo mais autônomo, não dependendo da autorização direta do adulto que esteja dela cuidando como seu responsável e isso se revelaria naturalmente no contexto escolar. Algo que faz sentido, uma vez que à medida que a criança vai crescendo, amadurecendo, se desenvolvendo, surgem com ela as indagações sobre a vida e o mundo ao seu redor. Lembrando que cada sujeito é único e as indagações que tem sobre a vida também o são.

Do ponto de vista do desenvolvimento positivo do jovem, tem-se buscado ultrapassar uma visão negativa e deficitária que, no século XX, dominou os campos da ciência do desenvolvimento, psicologia, da sociologia, da educação, entre outros.

As primeiras tentativas de descrever a adolescência datam do início do século XV, embora esta fase tenha sido reconhecida como crucial ao desenvolvimento humano somente nos anos de 1890. (ARIÈS,1978). Porém, foi particularmente no século XX que a adolescência se tornou um tema de crescente interesse na história da psicologia. Naquele século, marcado por grandes avanços teóricos nas ciências em geral, advindos

da adoção de modelos sistêmicos para a compreensão de fenômenos do desenvolvimento, esse período passou a ser visto como um conjunto de fatores inter-relacionados, de ordem individual, histórica e cultural.

Apesar dos avanços na compreensão da adolescência, ainda se pode identificar uma tendência a caracterizar esse período apenas como um momento no curso de vida, repleto de dificuldades, conflitos, alterações constantes de humor e comportamentos de risco “o desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo constante, contínuo, em que as transformações vão ocorrendo ao longo da vida”. (MAHONEY, 2004, p. 13).

Seguindo o pensamento de Mahoney (2004, p.15):

O desenvolvimento é um processo em aberto porque a cada nova exigência do meio_ meio que está sempre em movimento_ novas possibilidades orgânicas, de cujo limite pouco sabemos, poderão ser ativadas em múltiplas direções. Enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de adaptação, estará aberto a mudanças, ao desenvolvimento. A passagem do tempo impõe limites e abre possibilidades em todos os estágios.

Assim sendo, os conceitos ou teorias que se valem para descrever e explicar a vida psíquica são apenas recursos para separar o que jamais se separa que é o ser humano. De fato, os registros mostram esse aumento do número dos casos, conforme o aumento da idade e série. Mas resta nos questionarmos, se não há uma maior tolerância aos atos e comportamentos das crianças menores, como se houvesse uma maneira padrão de agir com cada etapa da vida. Vejo os seres humanos como sujeitos que vivenciam processos contínuos de desenvolvimento humano, em eterno vir a ser, compreendido com o pensamento de Foucault (1996, p.8) quando assevera:

[...] as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento.

Cabe frisar que as teorias acerca das fases de desenvolvimento dos indivíduos aprimoram nosso olhar e nosso modo de observação em torno da criança e do adolescente. No entanto, elas são uma condição limitadora à medida que as crianças crescem em direção à fase adulta, conforme os modelos disponibilizados na cultura em que vivem. É o que nos diz Mahoney (2004, p.13):

É difícil abranger com elas [as teorias] toda a complexidade dos fenômenos estudados: ao mostrar, ao iluminar alguns componentes desses fenômenos, outros ficam obscurecidos. Uma boa teoria, como uma fotografia, é aquela que permite descobrir dimensões para além do seu foco.

Na tabela 5 optou-se por fazer uma decomposição das narrativas, detalhando-as e situando-as conforme o número de atendimentos e o ano.

Tabela 8-Crianças Atendidas por Ano¹⁵

ANO	Nº CRIANÇAS ATENDIDAS
2010	12
2011	05
2012	61

Fonte: Livro de ocorrências da escola pesquisada. (2010, 2011, 2012).

É importante salientar que estes casos se referem aos que foram registrados nas Fichas pela equipe de especialistas, mas há aqueles que não foram registrados e se tornam desse modo, não computáveis para esta pesquisa.

No entanto, conforme a fala da psicóloga e a minha própria experiência como psicóloga escolar, em meio às diversas pressões do cotidiano na escola, torna-se muitas vezes difícil conciliar os atendimentos e os registros das ocorrências nas Fichas de Acompanhamento dos (as) Alunos (as) e quando há esses registros, ocorre, por vezes, de serem incompletos, uma vez que a demanda de atendimentos é grande.

A dinâmica que se vivencia na escola nos deixa muitas vezes impossibilitados de realizar os registros. Sem deixar de considerarmos o fato de, no caso particular da psicologia, muitas vezes termos registros mais completos em documentos à parte, de acesso apenas do (a) psicólogo (a), pela questão do sigilo assegurado pela psicologia,

¹⁵ É importante saber que nem sempre o número de Fichas preenchidas corresponde ao número de alunos(as) atendidos(as). É possível perceber, então, que no ano de 2012 foram 26 Fichas preenchidas e 61 atendimentos realizados. É essencial saber que nem sempre o número de Fichas preenchidas corresponde ao nº de alunos(as) atendidos(as). Consequentemente, isso pode ser comprovado pelo fato de que no ano de 2012 houve 26 Fichas preenchidas e 61 atendimentos realizados.

conforme o código de ética profissional, salvo em casos que requeiram a quebra de sigilo, como já citado anteriormente neste trabalho.

Tabela 9-Demonstrativo por: Motivos/Anos

MOTIVOS	Nº DE CASOS		
	2010	2011	2012
Desrespeito ao professor	2	-	1
Palavrões	-	1	5
Provocações	-	-	-
Gazear Aula	1	-	-
Furto	1	-	-
Indisciplina (bagunça em sala)	2	2	9
Brigas	5	1	8
Não realizava as tarefas	-	-	3
<i>Bullying</i>	1	-	-
Namoro	-	-	1
outros	-	-	1

Fonte: Livro de Ocorrências da escola pesquisada. (2010, 2011, 2012).

Nos registros acima, os motivos que têm levado os (as) alunos(as) dessa escola a serem encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), muitas vezes são interpretados por professores(as) como situações-problema de (in)disciplina que fogem ao seu controle, na medida em que tiram esse(a) aluno(a) de dentro da sala de aula, sem apresentar outros meios pedagógicos que possibilitem outras alternativas a esse(a) aluno(a) e que permitam a sua permanência em sala.

Não obstante, o fato de permanência dos(as) alunos(as) em sala não significa que o professor esteja conduzindo bem as aulas, pois as medidas empregadas podem ser por meio da imposição de padrões de comportamento e através de ameaças. No entanto, de algum modo, os professores demonstram na prática a necessidade de encaminhar os(as) alunos(as) ao SOE.

É importante dizer que esses dados são fundamentais e a forma da escrita registrada nas Fichas delinea o perfil da escola e como a mesma está inserida num complexo feixe de relações de poder, de governo e de controle. Esses dados podem ser

abordados a partir das considerações feitas por Foucault (2012a), em sua obra *Microfísica do Poder*, no sentido de sua caracterização sobre as disciplinas, mais precisamente ao tratar em que lugar de poder encontram-se os especialistas, particularmente a psicóloga.

A psicologia exerce o poder de ser conhecedor de um saber específico sobre o comportamento e a psique humana, a esse profissional são atribuídos poderes de cuidar e até tratar dos sujeitos que não conseguem progredir na escola.

Essas narrativas mostram um discurso permeado por verdades construídas e regras que devem ser seguidas, diante das normas estabelecidas pela instituição. Daí, a necessidade da leitura para conhecimento do Regimento Interno, como outra fonte relevante para confrontar os discursos da Ficha e as verdades ali estabelecidas sobre essa instituição escolar. O que se diz sobre a (in)disciplina? Sobre quais os deveres e os direitos que cabem aos(as) alunos(as)?

Entendendo por Regimento Interno Escolar um documento que possui um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para a sua elaboração, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente.

No entanto, sabe-se que a elaboração do Regimento não se deu com a presença e participação dos(as) alunos(as) da escola; o que deixa uma grande distância no que nele está escrito com o que se faz através dele.

Nesse entendimento, sabe-se que o Regimento Interno deve estar de acordo com a legislação e a ordem que é aplicada no país, estado e município. Deve, também, estar em concordância com uma proposta de gestão democrática, possibilitando, assim, a qualidade do ensino, fortalecendo a autonomia pedagógica e valorizando a participação da comunidade escolar que está representada através dos órgãos colegiados, como, por exemplo, o Conselho Escolar. Outro objetivo existente no Regimento é o cumprimento das ações educativas estabelecidas no Projeto Pedagógico da Escola.

Dentre os deveres estabelecidos por essa instituição e que se encontram escritos no seu Regimento Interno, está a questão da (in) disciplina, como citado no item 20, que estabelece sobre a relação, conduta indesejada e postura não condizente do(a) aluno(a) dentro da sala de aula e/ou dependência da escola, determinando que o(a) aluno(a) terá as seguintes advertências nos atos indisciplinados:

Figura 1--Atos Indisciplinares



Fonte: Regimento Interno (2012)

E ainda no item vinte um do regimento escolar diz que: o preenchimento do termo de responsabilidade será feito quando o(a) aluno(a) já tiver sido advertido(a) e suspenso(a).

Dentre as normas encontradas no regimento escolar da escola pesquisada, chamam atenção alguns termos que são utilizados, sobre os deveres dos(as) alunos(as): No item um, diz que o aluno deverá **obedecer rigorosamente** ao horário de início e término de cada turno. No item sete afirma que é **expressamente proibida** a saída desnecessária do aluno da sala de aula. O (A) aluno(a) **desobediente** a esta regra será **advertido** e anotado na **ficha** individual e o fato encaminhado aos pais ou responsáveis. São expressões, como as que foram destacadas, que nos mostram o quanto a escola está presa a marcações identitárias, que retiram do sujeito sua individualidade e este é pressionado a se comportar conforme regras padronizadas, configurando o que Larrosa (1998, p.48) diz a esse respeito, ou seja, como a “moral é construída, transmitida e adquirida no interior de práticas educacionais”.

No entanto, não são criadas pela escola apenas essas normas de julgamento e regulação dos comportamentos dos (as) alunos (as). Há uma relação das regras da escola com as normas sociais, construídas ao longo dos anos, num processo de negociação permanente. Nas escolas, tornou-se comum punir os(as) alunos(as) que brigam, que faltam às aulas, que não obedecem. São comportamentos definidos como “certos” ou “errados”, são fabricações, que vêm se estabelecendo ao longo dos anos. Elas estão implícitas e naturalizadas, banalizando na escola que se busque constantemente a obediência dos alunos, a quietude dos mesmos, que realizem as atividades e quando as descumprirem sejam chamados ao SOE. Nesse sentido, disciplinar significa manter sob controle, dominar, corrigir, domesticar as crianças, por meios de um entendimento e prática pedagógica que deem ênfase à dimensão comportamental do disciplinamento e às suas implicações moralizantes (RATTO, 2007). Os pais também são chamados para cumprirem seu papel social frente ao cumprimento das regras.

Nos atendimentos descritos nos quadros acima, observei algumas narrativas muito significativas no sentido das ações tomadas pela equipe de especialistas. São registros que revelam a tradição pedagógica, construída ao longo dos anos. Na prática cotidiana ainda pode ser percebido que há uma distância entre o que se tem por escrito nos documentos pedagógicos, como o Regimento Interno e as ações que são realizadas diariamente, como se percebe nos itens que os compõe.

No item vinte diz que o (a) aluno (a), nos atos indisciplinados, deve receber um encaminhamento por escrito a comparecer ao SOE, mas poucos foram os registros encontrados desses encaminhamentos. No item vinte um, constam os direitos e deveres dos(as) alunos(as); entre os direitos se diz que o(a) aluno(a) deve ter acesso a uma boa educação e apoio escolar. Os registros nos mostram o contrário. O (a) aluno(a) pouco se expressa em um ambiente que o(a) culpabiliza antes mesmo de ter o conhecimento do fato ocorrido. Existe naturalizada a culpa do (a) aluno(a) por sua ida ao SOE e lá chegando deve se redimir de seu erro. Em que momento encontra-se o apoio escolar a esse(a) aluno(a)? Mas está escrito e normatizado no regimento. Essas discordâncias encontram-se comprovadas nas análises das Fichas. Para uma melhor observação, optou-se por fazer uma categorização das Fichas através das narrativas, incluindo-as por aquilo que traduzem seus enunciados.

Dentre as análises realizadas nas releituras das Fichas, observei que as narrativas que produzem os corpos indisciplinados são econômicas em descrições caracterizando-se pelas formas pontuais e isoladas, ou seja, não descrevem o histórico sobre o conteúdo

e os modos como os comportamentos ocorreram desde o início, nem evidenciam a diversidade de comportamentos e de expressões verbais. Também inexistente a informação, nesse documento, se o(a) aluno(a) retorna ao Serviço de Orientação Vocacional (SOE). Percebi que raramente se encaminha o(a) aluno(a) considerado(a) difícil ao atendimento psicoterápico e quando há o encaminhamento dificilmente se tem um retorno por parte do profissional que atendeu à criança/adolescente fora do contexto escolar. São questões bastante pertinentes de serem refletidas, porque o olhar do psicólogo clínico, por exemplo, poderia mudar o lugar ocupado por esse aluno(a) considerado indisciplinado existindo, desse modo, a possibilidade de ampliar/mudar o olhar sob este “aluno(a)-problema”. No entanto, são variáveis as possibilidades de contribuição oferecida por esses encaminhamentos, uma vez que poderia ser endossado mais ainda o diagnóstico de “aluno(a)-problema”.

A escola, à medida que utiliza as Fichas, torna-se isenta de não ter tomado medidas efetivas sobre o (a) aluno(a) com o suposto problema de comportamento, encontrando assim, um meio de resguardar suas omissões. Mesmo que nos registros encontremos praticamente nula a fala dos(as) alunos(as), no entanto ali está escrito e registrado sobre o(a) aluno(a) tal, da série tal. Aluno(a) que foi “atendido” pela equipe, detentora do saber e por isso capacitada em julgar e intervir. E mais: legitimada por um campo de saberes historicamente chamados a classificar, a dizer sobre a infância: a pedagogia, a psicologia, sobretudo.

Percebe-se nas Fichas, como os(as) alunos(as) podem e tentam traduzir suas inquietações e resistências às tentativas de subordinação. Os comportamentos dos alunos são considerados (in)disciplinados, sem que tenha havido uma reflexão sobre o contexto que o envolve no universo escolar. As práticas escolares são revestidas de vícios, de discursos permeados por verdades já preestabelecidas. Os (As) alunos(as) estão sempre no patamar dos culpados, que precisam sempre reconhecer seus erros para evitarem as punições, tornando-se assim um círculo vicioso e circular constante de práticas que impedem ações positivas nas relações entre equipe-aluno(a)-família.

Tais tentativas de dominação sobre os corpos podem ser comprovadas diante das leituras e das análises de algumas Fichas que foram selecionadas, apresentadas a seguir, as quais possibilitaram a criação das categorias de análises da pesquisa:

a) CORPOS SUBORDINADOS/CORPOS DOCÉIS

Quadro 1-Fichas sobre Corpos Subordinados/ Corpos Docéis

FICHA	NARRATIVA
07	A narrativa 01 diz que a aluna estava fora da sala de aula, não fez as atividades e desrespeitou o professor. A ação que a escola tomou foi um contrato sugerido pela própria aluna em respeitar a professora e funcionários, ficar comportada e realizar as atividades.
16	A narrativa 02 fala que os(as) alunos(as) brigam por qualquer coisa, e que nesse dia a professora realizou o encaminhamento. A medida tomada pela escola foi uma conversa informal sobre os motivos das brigas, orientações sobre a importância da amizade e sobre a comunicação aos pais, além de terem recebido advertência para retornarem na segunda feira com a leitura de um determinado livro, que não foi citado o nome.
28	A narrativa 03 diz que os(as) alunos(as) foram beber água e ajudaram espontaneamente o funcionário. (Havia tido um problema anterior com um funcionário da escola). Os alunos(as) se comprometeram em ajudar. A medida tomada pela a escola foi de conversar com os alunos(as) envolvidos(as) na situação e todos se prontificaram em melhorar.
31	A narrativa 04 diz que a aluna Mariana estava falando sobre a falta de higiene da aluna Luciana e, então, a irmã de Luciana ficou sabendo e ameaçou as alunas Mariana, Patrícia e Laura. A medida tomada pela escola foi de chamar os pais/responsáveis e depois conversar com as alunas envolvidas na situação.
39	A narrativa 05 fala que brincadeiras de namoro, mal interpretada por um aluno sobre outro aluno. A escola chamou todos, ouviu a história e pediu que eles se desculpassem entre si.
12	A narrativa 06 diz que o aluno Alex bateu em uma colega e outro colega também bateu nela. A medida tomada pela escola foi de conversar com todos e os mesmos fizeram um acordo.
13	A narrativa 07 diz que o aluno Anderson falta muito e desrespeitou a professora, além de estar bagunçando na sala de aula. A escola manda chamar a mãe.
21	A narrativa 08 diz que os alunos: Mateus Eliezer, Fábio e Luan estavam bagunçando em sala. No horário do lanche ficaram brincando de jogar leite um no outro. A escola conversou com todos e disse que, caso a situação se repetisse, eles iriam trazer o lanche para a escola.
33	A narrativa 09 diz que os alunos Mateus, Leandro, Fábio, Ronal e Fabrício estavam com gestos obscenos na sala. A medida da escola foi conversar com os mesmos e eles se comprometeram a melhorar.
37	A narrativa 10 diz que um grupo de alunos pegou os elásticos das agendas e transformou em estilingue e começou a jogar bolas de papel uns nos outros. A escola conversou com eles que pediram desculpas.
41	A narrativa 11 diz que os alunos Gabriele, Herberson, Assis, Jônathan e Wesley brigaram em sala. A escola chamou todos para conversar na presença da professora e pediram desculpas.

Fonte: Regimento Interno (2012).

Como nos contextualiza Foucault (2010, p. 132) “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado”. Essas narrativas

mostram alguns comportamentos dos(as) alunos(as), de insubordinação dentro da sala de aula e ao sair para o atendimento no SOE, vão tornando seus corpos dóceis, maleáveis, aprofundando sua sujeição, na formação de uma relação obediente quanto mais útil e assim inversamente. Tendo em vista esse panorama, eu me deixo levar pelo pensamento do autor:

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”(FOUCAULT, 2010, p 133).

Há uma tentativa de agir sobre os corpos, numa relação hierárquica clara de poder-saber. Foram várias as observações que para mim se tornaram visíveis, por exemplo, na Ficha 16, quando fala que os (as) alunos(as) brigam por qualquer coisa. O que seria essa qualquer coisa? Tal expressão denota claramente a visão particular do profissional que realizou o atendimento e fez o registro. O que pode ser para o (a) professor(a) algo sem significado, pode ser para o(a) aluno(a) de um valor imensurável. Fica estabelecido que o (a) aluno (a) deve retornar, depois de ter sido advertido e dispensado para ir à sua casa, com um dever a ser cumprido diante de sua desobediência e atitude “agressiva” e que foge às normas.

Na Ficha seguinte, de número sete, há o desrespeito ao professor, embora não seja caracterizado qual foi o comportamento desrespeitoso. Um fato me chamou atenção neste caso, ou seja, a aluna querer ficar comportada e realizar as tarefas. Mas, como nos afirma Foucault (2010, p.134):

Técnicas minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro[...], dispositivos que obedecem às economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea.

Quadro 2-Entre o Dito e o Não Dito

FICHA	NARRATIVA
10	A narrativa 01 diz que Ricardo faz contínuas ameaças ao aluno Márcio

14	A narrativa 02 diz que o aluno Michel faltou muitas aulas no mês de agosto, não faz as tarefas, não sabia ler aos 12 anos, às vezes é agressivo... A escola chamou a mãe. Ficha incompleta, pois o profissional que fez o registro, não realiza as falas na sua completude.
22	A narrativa 03 diz que o aluno Leandro apresenta falta de interesse, não quer.
23	A narrativa 04 diz que os alunos Gabriel e Adiel conversam muito na aula, não deixando a professora dar a aula.
36	A narrativa 05 diz que os alunos Fernando e Abraão foram empurrados por outros alunos e começaram a brigar.

Fonte: Regimento Interno (2012).

O que pode ser observado especificamente nas Fichas de números 10, 14 e 22 é um não preenchimento de dados sobre a situação ocorrida. Elas se encontram “vazias”, faltando-lhes comentários importantes. No entanto, elas produzem sentido. Demonstram como funcionam os mecanismos de funcionamento que circulam na escola. A *expertise* escolar não dá voz ao(à) aluno(a), como se estivessem em um esgotamento de escuta, “ensurdecidos pelos bombardeios cotidianos ou ensinados a ouvir em meio a práticas frequentes de subordinação”. (BIROLI, 2006, p.126).

Desse modo, há uma discordância clara entre a teoria que subsidia a atuação da *expertise*, na medida em que no Projeto Pedagógico da Escola pesquisada, produzido pelos especialistas que lá atuam, tem em uma das suas funções sociais, no tópico 2.16, “formar o aluno em atores sociais, que tenham a oportunidade de vivenciar espaços no contexto escolar para refletir os valores que expressam a moral, o afetivo, a convivência social e o espiritual”. (PP, 2012-2013, p. 7).

São indícios que, na perspectiva do trabalho, importam menos saber o que ficou silenciado e sim o que se diz para não se dizer. O que ficou silenciado apresenta significados ao longo das diferentes Fichas analisadas e dos seus possíveis apagamentos. O silêncio tem significado no contexto que o produz. Como bem explica Orlandi (2008, p.60):

O mecanismo do silenciamento é um processo de contenção de sentidos e de asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes formações discursivas, pelo seu jogo. Com o apagamento de sentidos, há zonas de sentido, e, logo, posições do sujeito que ele não pode ocupar, que lhe são interditas.

No interior desses discursos, há outros que precisam ser valorizados tanto quanto aquilo que é dito através da linguagem oral. É preciso saber que há história no silêncio, porque há sentido no silêncio, como aquilo que pode ser dito num determinado momento vai depender da posição que o sujeito ocupa.

b) MINITRIBUNAIS COTIDIANOS

Quadro 3-Ficha dos Minitribunais Cotidianos

FICHA	NARRATIVA
03	A narrativa 01: Estavam na aula de vídeo e as brincadeiras chatas resultaram em um murro forte na testa. A ação da escola se deu em fazer um acordo entre os alunos, pois reconheceram que erraram.
05	A narrativa 02: Inicia-se relatando o ocorrido em que Sirino ameaçou Eduardo com uma tesourinha na hora do trabalho na sala e Eduardo ameaçou Sirino com um revólver de brinquedo, que comprou de Gilmar. A ação da escola foi de conversar com todos e desculpas foram concedidas. Constam todas as assinaturas dos alunos(as) envolvidos na situação.
06	Tem como narrativa: Os alunos estavam fora da sala no primeiro andar desde a entrada. A ação da escola foi chamar a mãe dos alunos envolvidos na situação e estes se comprometeram a melhorar.
08	O registro traz a narrativa que a escola passa a saber dos furtos nas localidades da escola. A escola chama os responsáveis para esclarecimentos sobre os acontecimentos.
28	Na narrativa diz que após briga com um funcionário, os alunos citados nessa ficha ajudaram o funcionário. Foi conversado com os alunos envolvidos e todos se comprometeram a melhorar.
33	A narrativa 06 diz que os alunos Mateus, Leandro, Fábio, Ronal e Fabrício estavam com gestos obscenos na sala. A medida da escola foi conversar com os mesmos e eles se comprometeram em melhorar.
15	A narrativa 07 diz que dois alunos bateram em José, pelo fato dele chamar palavrões. A escola conversa com os alunos envolvidos e chamam os pais pra conversarem.
18	A narrativa 08 diz que houve briga na sala envolvendo o aluno Lucas, que apresenta falta de compromisso com as tarefas e estava com brincadeiras impróprias (estirando o dedo). A escola conversa com todos os alunos envolvidos, embora só registre na Ficha o nome de um(Lucas) e relata que como foi a primeira vez, no ano, que o aluno agiu assim, por isso, resolveram dar uma chance.
19	A narrativa 09 diz que o aluno Josué não está realizando as atividades na sala nem em casa. A medida tomada pela escola foi chamar a mãe, que não pôde comparecer à escola, mas se comprometeu em conversar com o filho.
30	A narrativa 10 diz que o aluno Pedro brigou em sala com o colega Maurício e que resultou em Maurício batendo com o braço em Pedro que chegou a sangrar o nariz. A escola conversou com os alunos, falando da importância de cada um cumprir com suas obrigações de estudantes. Foi chamada também a mãe de Pedro. A professora destacou que Maurício faz as tarefas e Pedro não.
35	A narrativa 11 diz que o aluno Anderson apresenta um número de faltas considerável. A professora conversou com a mãe do aluno. A escola ficou de acompanhar sistematicamente o aluno.
43	A narrativa 12 diz que os alunos Herberson, Lucas, Leandro e Ronaldo brigaram jogando bola. A escola conversou com todos e disse que se o fato se repetir haverá suspensão e outras punições serão tomadas.

Fonte: Regimento Interno (2012)

Nos registros citados acima o(a) aluno(a) é levado(a) à sala do SOE para confessar seu erro, sua falha. Alguns alunos até tentam justificar seu comportamento, mas na maioria das vezes, isso não tem peso, pois ele já foi julgado antes mesmo de se defender. Isso se referencia àquilo que relacionou com o Inquérito, e que também se percebe na escola pesquisada Ratto (2007). Porém, essa indefinição do que vai acontecer, daquilo que realmente será registrado, dos acordos diplomáticos e das barganhas realizadas nesse espaço secreto são formas de controle e governo muitas vezes mais eficazes que o próprio registro.

Essas Fichas contêm também narrativas em que os pais são chamados à escola. Estes discursos muito se assemelham a um minitribunal, em que os alunos seriam os réus e os especialistas, familiares e direção, seriam os advogados e juízes. Foucault (1996) considera que todas as instituições, como as escolas, as fábricas, os hospitais, dentre outras, desenvolvem uma espécie de minitribunal cotidiano, através de diferentes estratégias. O livro de ocorrências registra os acontecimentos recorrentes do cotidiano escolar, retratando uma reprodução desse sistema judiciário. Algo que fica ali marcado como fonte, registros de algo dito, algo realizado, ou não realizado.

Os alunos são punidos de formas variadas, seja na sala do SOE, ou na sala da direção, ficando sem intervalo e lhes são impostas novas tarefas escolares, tiram-se pontos, como uma espécie de purgatório para a remissão dos “pecados”. Tudo isso no intuito de que o aluno assuma sua “culpa”. Ou seja, o(a) aluno(a) fica sujeito àquele que sabe sobre ele ou ela, e que a partir desse saber, constrói juízos sobre sua pessoa, seu comportamento e o/a julga, sem que seja dado a ele ou ela uma oportunidade de revelar algo sobre si mesmo. A partir daí, determina-se a sentença.

Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões; não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc, mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instância de julgamento. Este micropoder que funciona no interior dessas instituições é, ao mesmo tempo, um poder judiciário “[...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”. (FOUCAULT, 1996, p. 120).

A escola quando chama os responsáveis pela criança, não apenas exige que eles garantam o cumprimento das regras estabelecidas, através dos seus dispositivos de governo, como os insere na lógica disciplinar que se encontra presente no livro de

ocorrências, em cenários diversos de vigilância, exame e normalização, tornando-os também culpáveis e puníveis.

Nas 43 Fichas não encontrei registros das falas dos(as) alunos(as), no sentido de terem sua voz respeitada e como uma maneira de documentar a versão relatada pelos(as) mesmos(as). Quando os(as) alunos(as), raramente, têm a oportunidade de se expressar, percebi o quanto essas falas vêm sendo analisadas com cargas de preconceito pelos profissionais que os(as) atendem. São indícios de como a escola representa uma maquinaria de regulação das condutas dos sujeitos. Não há uma aceitação incondicional no momento desse atendimento a esse (a) aluno(a), condição essa necessária ao atendimento psicopedagógico. Vejo as reações dos (as) alunos(as), quando apresentam comportamentos de (in)disciplina, como uma maneira de resistência às práticas manipuladoras encontradas pela escola através de suas várias tentativas para moldar os comportamentos dos sujeitos.

Há discursos permeados por verdades já preconcebidas e os comportamentos dos(as) alunos(as) nos levam a compreendê-los dessa maneira. Os (As) alunos(as) pouco falam sobre o fato ocorrido e quando se expressam, percebe-se a tendência de serem automaticamente culpabilizados por seus atos, sem haver uma reflexão mútua sobre os acontecimentos. A (in)disciplina seria assim considerada: indisciplina como prática de liberdade, segundo a versão que dá título a uma obra de Paulo Freire. Vejamos os discursos que seguem abaixo.

c) INDISCIPLINA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Quadro 4-Indisciplina como Prática de Liberdade

FICHAS	NARRATIVAS
24	A narrativa diz que o aluno falou que ia furar a aluna e a professora e disse que o mesmo já havia batido em uma professora e a furado também. A atitude tomada pela escola foi de chamar os pais para conversar com a diretora. Não seria mais viável haver uma conversa e um trabalho interdisciplinar, primeiramente com o aluno? E nesse processo, ter o chamamento dos pais, como contribuição para uma relação dialógica e de crescimento emocional desse aluno.
31	A narrativa diz que a aluna Mariana estava falando sobre a falta de higiene da aluna Luciana e, então, a irmã de Luciana ficou sabendo e ameaçou as alunas Mariana, Patrícia e Laura. A medida tomada pela escola foi de chamar os pais/responsáveis e depois conversar com as alunas envolvidas na situação.
01	A narrativa 03 diz que houve indisciplina em sala. A aluna estava bagunçando, desrespeitou o professor, chamou palavrões e fez provocações. A escola manda chamar o responsável.

02	A narrativa 04 diz que o aluno Leandro estava com (in)disciplina em sala e se encontra constantemente irritado. A escola mandou chamar o responsável pelo aluno.
04	A narrativa 05 diz que o aluno Eliomar estava com brincadeiras violentas na sala (tapas e empurrões). A escola chamou a mãe do aluno.
11	A narrativa 06 diz que o aluno Leandro grita e desrespeita o professor e colegas, já foi chamado atenção várias vezes. A escola advertiu e deu suspensão
12	A narrativa 07 diz que o aluno Alex bateu em uma colega de sala e outro colega bateu nela. A escola chamou-os para conversar e diz que eles fizeram um acordo entre si. A escola mandou chamar os pais dos alunos.
26	A narrativa 08 diz que o aluno Herberson briga e bagunça em sala. A medida tomada pela escola foi chamar a mãe
27	A narrativa 09 diz que o aluno Adriano chama palavrões e utiliza de provocações. A escola chamou o pai do aluno que compareceu e foi esclarecido o fato.
32	A narrativa 10 diz que o aluno Adiel continua com conversas e brincadeiras em sala, bagunça e falta com compromisso na realização das atividades escolares em sala. A escola ligou para a avó do aluno comparecer à escola.
40	A narrativa 11 diz que os alunos Leandro e Fábio brigaram, bagunçaram e chamaram palavrões em sala, machucando um deles. A escola pediu que explicassem a situação à mãe

Fonte: Regimento Interno (2012)

Apesar de os sujeitos sofrerem reiteradas formas de moldagem da subjetividade, como diz Silva (1998, p. 12) “o ser contemporâneo é, sem dúvida, um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais científicas de regulação da conduta”. A educação escolar pode, portanto, ser considerada uma das maneiras de analisar, descrever e gerenciar o corpo e a alma humana, mesmo reconhecendo que os sujeitos têm a grande capacidade de devolver a si mesmo sua própria condição de existência, como sujeito que se posiciona diante das situações que lhes são impostas.

Estariam esses sujeitos buscando um grito de liberdade, de demonstração com a insatisfação no modo de condução das práticas escolares? Esses(as) alunos(as) agem através de comportamentos, que traduzem seus reais sentimentos de negação em não concordância àquilo que vem sendo posto hierarquicamente, de forma verticalizada, como forma de manipular suas ações. Tais comportamentos podem ser lidos e traduzidos como: a (in)disciplina como prática de liberdade.

Precisamos nos indagar constantemente sobre nossa prática e o papel por nós desempenhado. Que postura estamos tendo diante de situações conflitantes que envolvem o aluno-problema, que não está de acordo com as normas estabelecidas?

Entender esse(a) aluno(a) como sujeitos que não estão satisfeitos com as práticas utilizadas no contexto escolar e os discursos que ali são produzidos transforma-se em ecos. É preciso procurar ver esse(a) aluno(a) de modo singularizado, como um indivíduo que traz consigo uma história de vida pessoal. Compreender que nem sempre as regras devem ser seguidas à risca e que os comportamentos que fogem a essas normas não são necessariamente comportamentos desajustados e, muitas vezes, diagnosticados como os “anormais contemporâneos”.

Poder estar diariamente nas escolas e conviver com esses(as) alunos(as) me permite um olhar mais amplo e também mais sensível sobre suas ações. Ouvir o que ecoa de suas bocas em momentos mágicos, de encontro e superação de dificuldades, me permite avançar, ir além do que se diz sobre esse sujeito. Compreende-se que o não cumprimento das regras não é sinônimo de anormalidade, principalmente quando as regras não oportunizaram a participação dos(as) alunos(as) durante a produção das mesmas.

d) A PRODUÇÃO DO “INDIVÍDUO A SER CORRIGIDO”

Quadro 5-Ficha sobre a Produção do Indivíduo a Ser Corrigido

FICHA	NARRATIVA
17	Diz a narrativa: Segundo a professora o aluno não fica na sala nem faz nenhuma tarefa. É muito inquieto. O aluno é <i>retido</i> . A ação da escola foi de conversar com o aluno e ligar para a mãe, que não compareceu. Ao término do expediente a psicóloga conversou. Não há o registro da conversa.
20	A narrativa fala que a aluna está fazendo bilhetes com palavrões, durante as aulas. A aluna é agressiva desde o ano passado e é <i>retida</i> . A medida tomada pela escola foi encaminhar a mesma para a direção e, posteriormente, ao SOE. Foi dada uma advertência.
25	A narrativa 03 diz que o aluno Maciel não se comporta na sala e nem faz as tarefas. A escola ligou para a mãe que não compareceu à escola.
29	A narrativa 04 diz que o aluno Assis não realiza as atividades em sala, falta-lhe compromisso. Diz ainda que o aluno se comporta dessa maneira desde o ano passado e que já falaram com a família e tiveram uma conversa com o aluno sobre a importância da realização das atividades escolares.
34	A narrativa 05 diz que a aluna Laís e o aluno Ricardo estavam chamando palavrões e com gestos de estirar os dedos um para o outro. A escola conversou com os dois alunos e diz que ambos já vieram por diversas vezes ao SOE, seja por falta nas tarefas ou desrespeito aos professores.
38	A narrativa 06 diz que a aluna Andreza trouxe para a escola uma arma de brinquedo. A escola só a deixará entrar na escola com a presença dos pais.

42	A narrativa 07 diz que os alunos Salatiel e Félix brigaram e foram aos tapas por motivo de colocar apelidos. A escola conversou, orientou e suspendeu o aluno Salatiel que, segundo a escola, se envolve constantemente em brigas.
----	--

Fonte: Regimento Interno (2012)

As narrativas acima confirmam o modo de funcionamento disciplinar estabelecido pela escola, bem como nos revela como foi sendo construído e produzido o “aluno-problema”. São práticas e discursos que se repetem e se legitimam como verdadeiros dentro das instituições escolares. O lugar ocupado pela *expertise* da subjetividade, como detentores de um saber, pode a qualquer momento julgar e classificar os sujeitos como normais ou não “os poderes multiplicadores desses ‘engenheiros da alma humana’ parecem expressar algo profundamente novo nas relações de autoridade sobre o eu”. (ROSE, 1998, p. 32).

Encontrar-se atuando nesse contexto me faz presenciar situações-padrão que ocorrem como naturalizadas na escola. Alunos que são impedidos de entrar para uma determinada aula, por terem chegado 16 minutos depois do toque, onde o permitido pelo regimento interno é tolerância de 15 minutos. E os que chegam 14 minutos atrasados, por já fazerem parte do grupo dos “anormais”, não adentram a sala de aula, quando não, são punidos imediatamente, com suspensão. São falas que se escoam nos corredores das salas de aulas e repercutem negativamente na formação desse(a) aluno(a).

As narrativas acima nos mostram como a escola cria condições de operar por exclusão, surgindo, assim, a figura do anormal, pelo qual formas de aplicação de sanções serão estabelecidas. Sobre isso, Ratto (2007, p. 150-151) assevera:

[...] a disciplinarização das crianças depende de um extenso conjunto de aprendizagens com relação aos padrões e regras comportamentais estabelecidos na escola, tendo em vista as exigências relativas às várias relações interpessoais, aos vários espaços, tempos ou atividades existentes em seu cotidiano. Disciplinar as crianças significa fazer com que elas incorporem, internalizem dentro de si, de seu corpo - sentidos e práticas de ordenamento a serem estabelecidas com todos esses aspectos - tempo, espaços, atividades e autoridades, dentre outros. O que diverge desses vários ordenamentos tende a converter-se em sinônimo de indisciplina, abrindo o campo para os comportamentos sancionáveis.

Os termos acima destacados, utilizados nas Fichas 17 e 20, são representativos da produção do(a) “aluno(a)-problema”, do “anormal” contemporâneo. *Retido* significa, pela leitura pedagógica, aquele aluno que foi para a série seguinte com dependência em

alguma disciplina e que, portanto, necessita recuperá-la. No entanto, a utilização do termo *retido* surge mais como uma maneira de deixar marcado aquele aluno que não vem correspondendo às expectativas exigidas pela escola, caracterizando-se como algo muito negativo como medida psicopedagógica, traduzindo, assim, seu comportamento e aprendizado como inadequados, fora da ordem.

Esses alunos ao chegarem à sala do SOE, possivelmente já trazem consigo uma carga de incorrigibilidade, reforçando inclusive a sua autoimagem como realmente o “aluno-problema”, o que Foucault (2002b) chama de “anormal contemporâneo”. Em minha prática diária, enquanto profissional psi, visualizo atitudes profissionais de exclusão, sobre esse(a) aluno(a). Como se o (a) aluno(a) não tivesse mais condições de progredir e seguir para outra série. Sendo muitas vezes, encaminhado, sob o aval da equipe diretiva e técnica, a estudar em outra escola. Alegando, que naquele local, todas as ações pedagógicas foram cumpridas, não tendo assim o que fazer com aquele sujeito nocivo à instituição. Esses alunos saem da escola com uma carga de incorrigibilidade e, na maioria das vezes, deixam de estudar, apresentando um comprometimento emocional, que pode repercutir por toda uma vida.

É importante ser salientado que esses discursos são narrativas que produzem os corpos indisciplinados. São, pois, narrativas econômicas em suas descrições, caracterizando-se pelas formas pontuais e isoladas, ou seja, não descrevem o histórico sobre o conteúdo e os modos como os comportamentos ocorreram desde o início, nem evidenciam a diversidade de comportamentos e de expressões verbais. Também inexistem nas Fichas a informação, se o(a) aluno(a) retorna ao Serviço de Orientação Vocacional – SOE.

Diante das análises realizadas, percebemos como os(as) alunos(as) são significados(as) nos discursos: indivíduos a serem corrigidos, melhorados e punidos constantemente. A *expertise* escolar ajuda a reiterar as verdades produzidas pela escola, à medida que marca esse sujeito, através de saberes que relacionam entre si, no contexto escolar. São discursos que apagam do sujeito seu direito de progredir e avançar continuamente. Assim sendo, a (in)disciplina é produzida socialmente e na escola.

4.3- QUEM PODE DIZER DA (IN)DISCIPLINA: O DISCURSO LEGITIMADO DA PSICOLOGIA ATRAVÉS DA FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO(A)

agora que atingiu a idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo? (GROS, 2006, grifos do original).

Seguindo essa reflexão, ponho-me a indagar: aquilo que ouvimos, enquanto profissional psi, está diretamente relacionado aquilo que estamos preparados a ouvir? A psicologia como um campo do saber que se entende capacitada e detentora de um conhecimento, que tem o poder da escuta, está se firmando em suas atuações nas escolas, como o especialista das subjetividades humanas, Rose (1998, p.30-31, grifo do autor) nos explana:

Nossas personalidades, subjetividades e “relacionamentos” não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objetos de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas. Talvez ela sempre o tenham sido. Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas [...] Pode parecer que pensamentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes.

Para analisar os discursos dos psicólogos, numa perspectiva foucaultiana, se faz necessário recusar as explicações unívocas. É preciso, então, trabalhar com o próprio discurso em que tudo está imerso em relações de poder e saber. São relações que acontecem de forma já naturalizada pela escola. A ciência tem sido organizada como saberes estanques, em territórios isolados e mesmo excludentes, construindo-se, assim, verdades inerentes a determinadas áreas. Verdades essas que passam a ser consideradas como universais, permanentes, eternas e a históricas. Com a psicologia não foi diferente.

A psicologia adentrou o contexto escolar e ganhou notoriedade no século XX, com a utilização dos testes psicológicos. No entanto, essa se estabelece como área de saber reconhecidamente científica no século XIX, elegendo a criança, já nas primeiras discussões do século XX, como um de seus principais objetos. Essa época foi marcada pelos manuais de psicologia: documentos que formalizam o conhecimento psicológico, legitimando suas ações sobre os comportamentos humanos. A psicologia estaria preocupada em avaliar as formas pelas quais sistemas e enunciados de verdade são estabelecidos.

Nos Estados Unidos, no século XX, a psicologia escolar lançou mão dos testes de inteligência, com o objetivo de distribuir os(as) alunos(as) de acordo com seu nível intelectual, ocasionando a homogeneização das turmas. Desde esse primeiro momento até os dias atuais a psicologia revela um de seus caros objetivos: a classificação. (CATHARINO, 2001). O surgimento das ciências humanas, sobretudo dos saberes “psi”, com seus conceitos, seus sistemas de análise e explicação e os seus dispositivos técnicos faz surgir novas possibilidades de esquadrihar ainda mais o sujeito.

A avaliação psicológica, além de ser um marco na história do conhecimento, torna a subjetividade mensurável e as pessoas sujeitas a que ajam sobre elas e elas sobre si mesmas, em nome de suas condições e capacidades subjetivas. O(A) psicólogo(a), como conhecedor(a) de teorias, que tem em sua formação subsídios que deveria manter o indivíduo distante de tudo aquilo que rotula a marca que nomeia e que faz sofrer o ser humano, vem utilizando de seu conhecimento para também classificar e avaliar os sujeitos.

A ciência psicológica que, muitas vezes, se vê criticando tudo aquilo que não é científico, por vezes se isenta de fazer uma reflexão sobre seus efeitos, crendo que seu saber, por ser científico, se justifica por si mesmo.

As análises realizadas, nesta pesquisa, frente aos comportamentos ditos indisciplinados, nos levam a crer que a *expertise* escolar tem se utilizado do saber científico, como forma de legitimar sua prática cotidiana como verdades universais. Os (As) alunos(as) reagem frente a essas práticas, mas são ainda, eternamente enquadráveis como “alunos-problema”, em uma rede de saber e poder.

É, pois, nesse enfrentamento que o legado foucaultiano interroga a psicologia e demanda que ela interrogue a si mesma, convidando-a a refletir sobre as formas de saber e poder que engendra. As pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais. Como nos informa Rose (1998, p.32):

Tem surgido e se multiplicado uma família inteira de novos grupos profissionais, cada um afirmando seu virtuosismo no que diz respeito ao eu, ao classificar e medir a psique, ao predizer suas vicissitudes, ao diagnosticar as causas de seus problemas e ao prescrever remédios. Não apenas psicólogos -psicólogos clínicos, ocupacionais, educacionais- mas também trabalhadores do serviço social, gerenciadores pessoais, pessoas encarregadas de acompanhar condenados em liberdade condicional, conselheiros e terapeutas de diferentes escolas e orientações têm baseado sua reivindicação do direito à autoridade e legitimidade social na sua capacidade de

compreender os aspectos psicológicos da pessoa e de agir sobre eles, ou de aconselhar outros ao que fazer.

A instituição escolar conferiu o poder de dizer, de pronunciar, de falar através da sua *expertise* da subjetividade, entre eles e o psicólogo. E quem mais teria o poder de falar sobre o(a) aluno(a)-problema? Quem teria a legitimidade do conhecimento do saber-poder para agir sobre os comportamentos dos sujeitos que não vêm dando “certo” na escola? À medida que as redes de saber se formam na escola, essas permitem que se aja sobre a conduta humana e a ciência psicológica vai ganhando força e notoriedade cada vez maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a complexidade e profundidade das questões tratadas neste trabalho, é prudente admitir que essa pesquisa não carrega pretensões de esgotar o assunto. Mas, apresenta-se com a finalidade de colocar na pauta das discussões o problema da (in)disciplina escolar, particularmente dos discursos da *expertise* sobre essa temática. Os resultados deste trabalho traduzem a prática pedagógica e buscam o despertar de reflexões, questionamentos e interesses entre aqueles, particularmente, que atuam na área escolar/educacional.

O aluno(a) dito (in)disciplinado(a) nos dá a resposta, de uma elaboração construída nas relações sociais e culturais que se dão e se estabelecem no cotidiano escolar, muitas vezes forjadas no interior de condições objetivas passadas e presentes que, por sua vez, são histórica e socialmente produzidas.

As Fichas funcionam como instrumentos para a fabricação da infância e a necessidade de educá-las no espaço fechado da escola e talvez o mais importante, o que foi silenciado e que reflete o jogo das relações de poder em cada momento da história.

Os discursos presentes nas Fichas podem ser traduzidos, como dispositivos de controle e regulação das condutas exercidas pela escola, e servem como modo de esquadrihar, rotular, deixar marcado(a) o(a) aluno(a) que não vem conseguindo acompanhar o aprendizado e não segue as regras estabelecidas pelas normas escolares. O presente estudo denuncia as práticas excludentes às crianças e adolescentes, como uma promessa de serem cuidadas, mas dificilmente cumpridas. A escola não tem contribuído para a formação desses sujeitos e sim para a deformação desde a mais tenra idade.

A pesquisa me permitiu ampliar o estudo segundo a analítica desenvolvida por Michel Foucault, me abriu novos olhares, colocando ao avesso os conceitos e (pré)conceitos, isto é, tanto os conceitos previamente estabelecidos como os preconceitos, sobre a normalidade e a anormalidade, suspender as certezas e reconhecer as incertezas tão presentes em nosso fazer diário. Possibilitou-me, ainda, mudar meu próprio discurso, enxergando novas formas de relação e de práticas profissionais, privilegiando a postura dialógica, a indagação e a investigação na escola.

Observei, com esta pesquisa, que decisões pedagógicas e metodológicas tomadas pela *expertise* escolar produzem diferentes manifestações por parte dos(as) alunos(as). Essas manifestações são constantemente compreendidas como transgressoras e vão de encontro às normas estabelecidas pela escola. Os sujeitos são moldados, enquadrados em uma rede de poder e saber, como ‘anormais’, levando a homogeneizar as trajetórias de cada um numa totalidade, que é o que caracteriza o biopoder, secundarizando os conhecimentos que apontam esses(as) alunos(as) numa perspectiva de heterogeneidade, de pluralidade e de multiculturalidade, que os(as) tornam seres únicos, entre tantos.

A (in)disciplina é cotidianamente produzida nessa instituição escolar, baseada em um controle excessivo sobre as ações dos(as) alunos(as), que estão a todo momento sendo avaliados(as), classificados(as), vigiados(as) e punidos(as). Busca conduzir os sujeitos à obediência cega às regras, como um dever a ser cumprido.

As narrativas contidas nas Fichas nos dizem também que não só os(as) alunos(as) são alvo do disciplinamento exercido pela escola, mas de diferentes maneiras, todos os envolvidos nas relações escolares. Elas também reiteram as verdades estabelecidas pela escola, através de um saber que é construído historicamente pelas relações de poder existentes no contexto da escola e apagam dos sujeitos a espontaneidade tão presente no imaginário infantil.

É preciso abrir mão das tentativas de subordinação do(a) aluno(a). É preciso que cada um de nós, profissionais da educação, possamos estar continuamente refletindo nossa prática e sempre que possível nos indagar: de que modo somos levados a exercer nossos papéis em relação a nós mesmos e sobre os outros? Esse estudo me propiciou, ainda mais, a oportunidade de ampliar os conhecimentos a respeito dos discursos da *expertise* sobre a (in)disciplina na escola e aprofundar as minhas reflexões acerca da escola atual e do papel por nós assumido, além de ter suscitado e despertado em mim o interesse em dar continuidade a investigação realizada, aprofundando essas questões em outras pesquisas.

Gostaria de encerrar minhas reflexões deixando posta a minha insatisfação constante diante dos resultados aqui expostos. Contudo, como profissional psi, experienciando e convivendo com a realidade escolar cotidiana, nos corredores e nas salas de aula da escola pública, esses resultados me levam a querer contribuir para a construção de outras formas e modos de fazer educação que permitam a liberdade e a autonomia do sujeito aluno em todas as dimensões em que este se encontra enredado. A esperança é algo que me move e os estudos foucaultianos me afetaram enormemente, o

que me dá a certeza da vontade que eles me despertaram para compreender este estado de coisas que ficam entre o dito e o não dito.

Concluo minhas reflexões com as palavras de Milton Nascimento (1983), em sua bela canção *Coração de Estudante*: “se renova a esperança, nova aurora a cada dia e há de se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje** (pp. 77-90). Campinas: Editora Alínea.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história**. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ANTUNES, Celso; FURTADO, JÚLIO. A Visão dos Mestres. **Impressão Pedagógica**, n 51, p 4-6, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1996.
- _____. RESOLUÇÃO CFP Nº 010/05. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Disponível em: <http://site.cfp.org.br>. Acesso em 21 de fevereiro de 2014.
- BIROLI, Flávia. História, discurso e Poder em Michel Foucault. In RAGO, Margareth. VEIGA NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CATHARINO, Tania Ribeiro. Psicologia na Educação; Contribuições da Análise Institucional para o Processo Pedagógico. In MACIEL, Ira Maria. **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação**, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DONATELLI, D. **Quem me Educa? A Família e a Escola diante da (in)disciplina**. São Paulo; Arx, 2004.
- ELIAS, Norbert. (1994). O processo civilizador. **Vol. 2: Formação do Estado e civilização**. Trad. Ruy Jungmann. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986
- _____. **Eu Pierre Rivire que Degolei minha Mãe, Minha Irmã e meu Irmão**. 1º ed. Rio de Janeiro: edições Grall, 1977.
- _____. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.
- _____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Em defesa da Sociedade:** curso do Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Os Anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no *Collège de France* (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir:**nascimento da Prisão,38.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

_____. **Microfísica do Poder.** 25 ed. São Paulo; Graal. Tradução de Roberto Machado.2012a

_____. **A Ordem do Discurso.** 22 ed.-São Paulo:Edições Loyola, 2012b

GORE, Jennifer M. **Controversias entre las pedagogias.** Madri: Ediciones Morata – La Coruña: Fundación Paidéia, 1996.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução de Betânea Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário.**Foucault e Pêcheux na análise do discurso:** diálogos e duelos. São Carlos, SP: Clara Luz, 2004.

GROS, Frédéric. O Cuidado de Si em Michel Foucault. In RAGO, Margareth. VEIGA NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LARROSA, Jorge. A Construção Pedagógica do Domínio Moral e do Sujeito Moral. In: SILVA, Tomaz T. da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

LE GOFF, Jacques. **A história nova.** São Paulo: Martins Fontes, 3a. ed. 1995. Tradução Eduardo Brandão.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** 3a. ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2006.

MORO, Neiva de O. **Livro Preto:** Como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais – sua base legal, conteúdos e as representações que produzem. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 21de fevereiro de 2011.

MAHONEY, Abigail. A. A Constituição da Pessoa: desenvolvimento e aprendizagem
In: MAHONEY, Abigail.A. ALMEIDA. Laurinda. R.. **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

NASCIMENTO, Milton. **Coração de Estudante**. Milton Nascimento ao vivo. Barclay:São Paulo, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto: formação e circulação dos Sentidos**. São Paulo: Pontes Editora, 2005

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3a. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi

PESAVENTO, Sandara Jatay. **História e história cultural**. 2a.ed. BeloHorizonte:Autêntica, 2008.

PEREIRA, Idalma,S.A. M.A Escola sob o Olhar Panóptico: Uma Visão Foucaultiana sobre a Disciplina in: Queiroga, Maria do Socorro N; FALCÃO, Emmanuel F; PESSOA, Ana Cláudia. **Temas Contemporâneos da Pesquisa em Educação**. João Pessoa:Editora da UFPB, 2013.

PMJP\SEDEC. Pessoa. **Projeto Pedagógico**. Editoração PMJP em 2012-2013. João Pessoa\Paraíba\Brasil.

QUEIROGA, Maria do S. N. **O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância: a arqueologia de um conceito**.Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. p. 442.2005.

RAMOS, Arthur. **A Criança Problema**. São Paulo. Casa do Estudante, 1950.

RATTO, Ana Lucia Silva. **Livros de Ocorrência: (in)disciplina, normalização subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As Pedagogias Psi e o Governo do Eu nos Regimes Neoliberais. In Silva, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras Formas de Governo do Eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAVIANNI, Dermeval. **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2º ed.Campinas, SP:Autores Associados, 2008.

TIBA, Içami. Disciplina: limite na medida certa. 74.ed. São Paulo: Integrare, 2006.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ºed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ºed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____; LOPES, Maura Corsini. **Inclusão e governamentalidade** 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 21 de agosto de 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Enfrentando Situações de Conflito**: o desafio da indisciplina em sala de aula. Anais do XVIII Congresso Nacional da Educação da AEC, Natal, p.44-48, 2004.

_____. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIDAL, D; Filho, Luciano Mendes de Faria. História da Educação no Brasil: A Constituição Histórica do Campo e sua Configuração Atual. **Revista Brasileira de História**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh>. São Paulo: volume 23, nº 45, p. 37-70, 2008.

VINÃO, A FRAGO. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ,, p. 15-34. 2008

VARELLA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de La Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

ANEXOS

ANEXO A- MODELO DA FICHA

Serviço de Orientação Educacional e Pedagógica - SOE/SOP

Ficha de Acompanhamento do Aluno(a)

Data: ___/___/___

Solicitação de: _____

Aluno: _____ Série _____ Turma _____ Aluno antigo () Aluno novato ()

Em caso de outros alunos envolvidos na situação. Nomes: _____

Motivo do atendimento(relato): _____

Características principais do encaminhamento:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> briga | <input type="checkbox"/> furto |
| <input type="checkbox"/> gazeando aula | <input type="checkbox"/> desrespeito ao professor |
| <input type="checkbox"/> namoro | <input type="checkbox"/> falta de compromisso com as tarefas |
| <input type="checkbox"/> bagunça em sala | <input type="checkbox"/> bullying |
| <input type="checkbox"/> atraso constante | <input type="checkbox"/> palavrões, provocações |
| <input type="checkbox"/> outros _____ | |

Ação da escola: _____

Observações: _____

Assinatura do aluno/a: _____

Assinatura dos demais: _____

Presença dos pais/responsável(is). Estou(amos) ciente(s) da situação acima citada que envolve meu(minha) filho(a). Portanto, comprometo-me a acompanhar e comparecer a escola para que juntos possamos reverter a situação.

Assinatura(s): _____

Data ___/___/___

Equipe Técnica

ANEXO B- REGIMENTO INTERNO

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL REYNOLDO ROCHA CRISTINO

REGULAMENTO INTERNO ESCOLAR 2010

Para realização de um trabalho estruturado, organizado e disciplinado, se faz necessária a existência de normas de convivências para que o corpo discente (aluno) e seus responsáveis possam respeitar e seguir as normas estabelecidas no regulamento com base no Regimento Interno Escolar.

É dever do aluno:

1. O aluno deverá obedecer rigorosamente o horário de início e término de cada turno.
Do 1º ao 5º ano manhã - 7:00 às 11:15h
Do 6º ao 9º ano tarde - 13:00 às 17:45h
No turno da noite das - 19:00 às 21:40hs, ambos com tolerância de 15 minutos, salvo casos de justificativas.
2. Todos os alunos deverão comparecer às aulas com o fardamento completo da escola (doada pela prefeitura), caso não seja obedecido esse item, a família será comunicada e caso continue a desobedecer, os mesmos não assistirão aula.
3. Não será permitido o uso de roupas inadequadas ao ambiente escolar (roupas curtas e decotadas).
4. Não será aceito o uso de celular (Lei 8.949 de novembro de 2009), fones de ouvido e boné no ambiente escolar.
5. Os alunos do fundamental II deverão permanecer em sala na troca de professores.
6. O aluno só poderá se ausentar da escola antes do horário previsto, com autorização por escrito dos responsáveis e com o nº do telefone para confirmar, ou mediante autorização da direção da escola. Caso o aluno adoça durante o expediente escolar, é muito importante que o responsável venha buscá-lo imediatamente. A escola não medicará o aluno.
7. É expressamente proibida a saída desnecessária do aluno da sala de aula (o aluno desobediente a esta regra será advertido e anotado na ficha individual e o fato encaminhado aos pais ou responsáveis).
8. O aluno só poderá participar dos jogos internos e externos, projetos e banda, caso esteja freqüentando regularmente a escola e tendo um bom convívio no ambiente escolar e com autorização dos responsáveis.
9. Sugerimos que os alunos tragam garrafas de água evitando saídas no horário da aula. Ficarão a critério dos professores os casos especiais (doença e outros).
10. O aluno que danificar quaisquer utensílios ou mobiliários (pratos, copos, cadeiras, portas, livros, bebedouro e etc.) se comprometerá junto com o seu responsável de deixá-la da mesma forma que encontrou ou até mesmo a pagar o prejuízo causado à escola.
11. Após a distribuição dos livros o aluno e responsáveis deverão mantê-los conservados. Os livros deverão ser devolvidos em caso de transferência, desistência ou no final do ano.
12. As avaliações ou trabalhos deverão ser realizados dentro do prazo estabelecido pelo professor. O aluno terá um novo prazo estabelecido mediante comprovação de problemas de saúde justificado por seu responsável.
13. O aluno que não tiver interesse pela merenda não deverá recebê-la para evitar desperdício.
14. É dever da família participar das reuniões de pais e comparecer a escola quando for solicitado ou até mesmo para acompanhar o aprendizado do(a) aluno(a).
15. Evitar trazer o aluno doente para a escola. Em casos de doenças contagiosas, o mesmo deverá voltar às atividades escolares após alta médica, devidamente comprovada através de atestado. É dever da família comunicar a escola a falta do aluno em casos de doença ou outros.
16. A escola não se responsabilizará por dinheiro, aparelho celular, bicicleta, brinquedos, câmera fotográfica, guarda-chuva, materiais escolares ou extraescolares que sejam trazidos pelos alunos para a escola e esquecidos na escola.
17. Não será permitido brincar com bola nas dependências da escola. Só deverá jogar bola com a supervisão do professor.
18. Será expressamente proibido o uso de objetos cortantes e pontiagudos (Estiletas, tesouras pontiagudas entre outros).
19. Para o acompanhamento da aprendizagem e do comportamento do/a aluno/a, os pais ou responsáveis deverão procurar primeiramente a direção e depois o SOE, não devendo ir diretamente ao professor.
20. Em relação à conduta indesejada e postura não condizente do aluno dentro da sala de aula e/ou dependência da escola, o aluno terá as seguintes advertências nos atos indisciplinares:
 - Advertência verbal do professor;
 - Advertência e registro do/a professor/a; *quando na sala de aula?*
 - Encaminhamento por escrito ao SOE;
 - Segunda vez no SOE pelo mesmo motivo comunica-se aos pais o comportamento do aluno;
 - Caso o problema não seja solucionado, será suspenso das aulas por tempo determinado pela direção.
21. O preenchimento do termo de responsabilidade será feito quando o aluno já tiver sido advertido e suspenso.

É DIREITO E DEVER DO ALUNO:

- a. Respeitar e ser respeitado pelos funcionários da escola;
- b. Ser comprometido com o aprendizado;
- c. Ter acesso a uma boa educação e apoio escolar;
- d. Participar do Conselho de Classe;
- e. Material didático e de apoio sempre que estiver na escola;
- f. Ter acesso as informações referentes às atividades escolares.

SERÁ ADVERTIDO O ALUNO QUE:

- a. Brigar e ameaçar no recinto da escola (a família juntamente com a escola deverá buscar o acompanhamento do Conselho Tutelar).

ANEXO C- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

ESCOLA

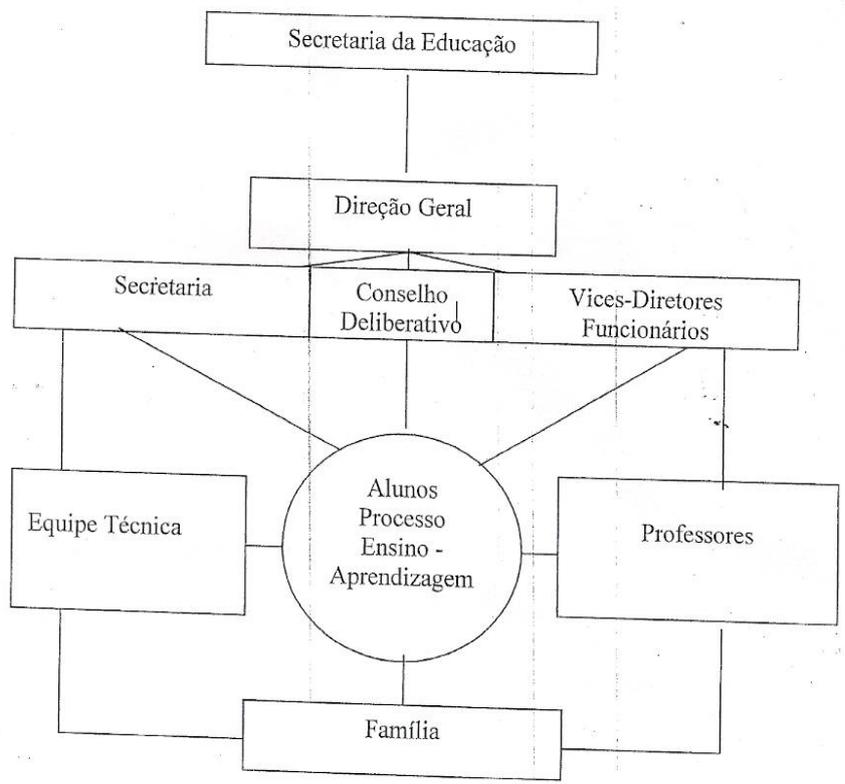
Projeto Político Pedagógico
Projeto Político Pedagógico

JOÃO PESSOA – PB
2012/2013

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	03
2. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR	05
3. JUSTIFICATIVA	08
4. MARCO TEÓRICO	09
5. OBJETIVOS	10
6. GESTÃO DEMOCRÁTICA	11
7. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PPP	14
8. PROJETOS / AÇÕES	15
9. CRONOGRAMA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP	17
10. REFERÊNCIAS	19

JOÃO PESSOA – PB
2012/2013
ORGANOGRAMA DA ESCOLA



Apresentação

Diante de tantos desafios e evolução na estrutura tecnológica, a educação mais do que nunca, busca novos caminhos que harmonize a democracia, a tolerância, a cidadania e a paz. Educar hoje na escola pública, requer novas dimensões, que viabilize educar ao longo da vida. Não podemos planejar, se não sabemos para onde vamos. É preciso acreditar que uma proposta de educar seja um caminho de mudanças e de construção para ampliarmos as necessidades da nossa realidade. Segundo o sociólogo Edgar Morin o "mundo das incertezas" é cada vez mais complexo e desafiador exigindo uma ação reflexiva e transformadora a partir da nossa realidade.

O Projeto Político Pedagógico da nossa escola é o nosso retrato, onde podemos apontar indicadores para renascer posturas educativas que favoreçam o crescimento dos educandos, educadores e toda a comunidade. Segundo Libâneo (2004), é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no artigo 15, concedeu à escola *progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira*. O que isso significa? Ter autonomia significa construir um espaço de liberdade e de responsabilidade para elaborar seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade, ou seja, atendendo ao que a sociedade espera dela. A autonomia permite à escola a construção de sua identidade e à equipe escolar uma atuação que a torna sujeito histórico de sua própria prática.

Pensar no processo de construção de um projeto político-pedagógico requer uma reflexão inicial sobre seu significado e importância. Vamos verificar como a LDBEN ressalta a importância desse instrumento em vários de seus artigos: no artigo 12, inciso I, que vem sendo chamado o artigo da escola a Lei dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de *elaborar e executar sua proposta pedagógica*; o artigo 12, inciso VII define como *incumbência da escola informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica*; no artigo 13, chamado o artigo dos professores, aparecem como incumbências desse segmento, entre outras, as de *participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* (Inciso I) e *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* (Inciso II); no artigo 14, em que são definidos os princípios da gestão democrática, o primeiro deles é *a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*.

Segundo Vasconcellos (2002:169), projeto político-pedagógico é a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

É preciso acreditar, ter esperança e se envolver no processo educativo, pois em todos os tempos e lugares a Educação é questionada. Precisamos, antes de qualquer coisa, refletir sobre a educação, sua prática, questionando os pontos de importância, quais seja a necessidade do homem de ser educado. A educação deve ser um instrumento de libertação que ilumine e oriente o homem a melhores condições de vida, contribuindo para a formação de uma consciência crítica socializada ao seu conhecimento.

Nossa pretensão com essa proposta construída pela comunidade educativa, alunos, pais, professores e funcionários, é criar estruturas de organização onde todos formem uma comunidade verdadeira, em consonância com a LDBEN e as Diretrizes Municipais de Educação, que leve a escola à auto-gestão, que possam ser coerentes às situações concretas, apresentadas pela vida, de tal forma, que essa condição possa democratizar a escola através de valores, mudanças de atitudes pelo comprometimento no processo.

Justificam o texto

2. Caracterização da Unidade Escolar

2.1.1. Identificação da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental criada pelo Dec. nº 2.186 de 16.10.1991, localizada na Rua João de Brito - 180, telefone, (83) 3244.2837, pertence ao Sistema Municipal de Ensino, tendo como órgão gestor a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, autorizada o seu funcionamento pela Resolução nº 006/97 do Conselho Municipal de Educação.

2.1.2. Ambiente Físico

A escola funciona nos três turnos: Manhã, Tarde e Noite. O espaço físico está distribuído da seguinte forma:

Espaço Físico	Quantidade
Salas de aula	11
Banheiros	15
Secretaria	01
Cozinha com dispensa	01
Diretoria	01
Sala da Vice-Direção	01
Refeitório	01
Biblioteca	01
Sala do SOE	01
Sala de Professores	01
Gabinete odontológico	01
Laboratório de informática	01
Sala de Áudio Visual	01
Sala do Projeto Mais Educação	01
Gabinete odontológico	01
Quadra aberta	01
Quadra coberta	01
Sala de Recurso	01

2.1.3. Quadro Funcional da Escola

DIREÇÃO

ESPECIALISTAS

FUNCIÓNÁRIOS

PROFESSORES

2.1.4. Nível de Ensino

A escola mantém em funcionamento os seguintes níveis de ensino:

Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano (Manhã);
Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano (Tarde);
EJA – Ciclos I, II, III e IV (Noite)

PPP - 2012/2013

2.1.5. Números de Turmas e outros dados que identifique a Unidade Escolar

Total de 25 Turmas nos três turnos:

10 turmas no turno da Manhã

10 turmas no turno da Tarde

05 turmas no turno da Noite

2.1.6. Função Social da Escola:

Seus princípios fundamentais são de que o homem busca desenvolver – se através de uma relação equilibrada com a natureza, com seu tempo, com as pessoas e com universo. A nossa formação une compromissos morais, éticos e sociais ao aprendizado, além de levar valores humanos para a vida. Acompanhamos o desenvolvimento do aluno, preparando para o exercício da cidadania e qualificando para o trabalho. Enfim, temos o objetivo de formar atores sociais, que tenha a oportunidade de vivenciar espaços no contexto escolar para refletir os valores que expressam a moral, o afetivo, a convivência social e o espiritual.

A nossa filosofia almeja desenvolver uma sociedade democrática, sem preconceitos, organizada politicamente e participativa. Incentivamos uma educação inclusiva centrada no potencial do aluno, levando-os a desenvolverem suas potencialidades. Possibilitando celebrar a diversidade e diferenças individuais, considerando as diferenças individuais como riquezas de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida.

As políticas e práticas de inclusão não têm um significado único e consensual, mas são determinadas por múltiplos fatores. Eles incluem: uma ampla rede de significações no entrecruzamento de diferentes olhares e formas de se efetivar esse processo; é na inter-relação de como eu, os outros e as instituições sociais definem e praticam a inclusão que ela pode ou não, tornar-se realidade.

A sociedade capitalista produz uma massa de excluídos e assim a preocupação com a inclusão, não se refere mais a um único grupo no espaço escolar: o das pessoas com deficiência, pois “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno” (EDLER CARVALHO, 2004, p.26).

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que a escola pode dispor para concretizar o processo de inclusão, como veículo que sintetiza as aspirações e princípios que refletem a ação da escola, oferecendo possibilidades de legitimar as diretrizes e linhas de ação pelas quais serão construídas propostas para a aprendizagem e participação de todos os alunos na escola.

No PPP devem ser contempladas três dimensões de ação que competem a segmentos distintos: À comunidade escolar e sociedade em geral a quem cabe a construção de: *culturas inclusivas* (envolve propostas para a construção de uma comunidade escolar segura, receptiva, colaboradora e estimulante em que todos são considerados importantes para a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação); *de práticas inclusivas*; e *políticas inclusivas*.

Nessa perspectiva contemplamos os temas transversais (saúde, sexualidade, meio ambiente e drogas), a cultura regional e os valores éticos, políticos, religiosos, com a finalidade de formar cidadão com identidade própria a cidadania. A escola dentro de sua

ogramação, procura articular toda a equipe de profissionais no sentido de que cada educador seja um agente transformador dentro de sua totalidade, e que desenvolva no aluno a prática e valores da cidadania.

2.1.7. Caracterização da Comunidade Escolar

A Escola Municipal de Ensino Fundamental teve sua fundação no dia sete de setembro de 1986 através de um convênio firmado entre a PMJP e o Centro Proletário, na pessoa do seu presidente, na gestão do prefeito Antonio Carneiro Arnaud, com o objetivo de prestar assistência as crianças carentes do bairro. Inicialmente, funcionou precariamente numa pequena casa alugada de propriedade do referido centro. Atendia crianças da pré-escola à 4ª série.

No ano de 1992 a escola mudou-se para prédio próprio. No dia 12 de fevereiro de 1998, através da portaria de nº 003, a classificação da escola foi alterada, de padrão "B" para padrão "A", atendendo as exigências contidas no art. 89, inc. I, do estatuto do magistério público municipal de João Pessoa. A partir daí a escola passou a funcionar de 1ª a 4ª série, atualmente caracterizada como ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

2.1.8. Caracterização da Comunidade Atendida pela Escola

A escola atende a comunidade deste bairro e dos bairros adjacentes, como: Jardim Esther, Jardim Mangueira, Beira Molhada, Porto de "João Tota", Alto do Céu e Bairro dos Ipês. A faixa etária dos alunos atendidos é a partir dos 5 anos e seis meses, de ambos os sexos, raça miscigenada, tendo familiares de classe proletariado.

A comunidade atendida por esta escola, de forma geral, vivencia um baixo padrão de vida. Os membros da família, na sua maioria, exercem "funções autônomas" e outros são desempregados. As famílias, geralmente, são formadas de 2 a 6 filhos, com faixa etária de 2 a 17 anos, tendo em na maioria pais separados. Uma grande parte, os pais são analfabetos ou semi-analfabetos, outros são estudantes do turno da noite desta escola.

2.1.9. Integração Unidade, Escola e Comunidade

Na busca da integração escola x comunidade onde resgate a fidedignidade do processo educacional, a escola realiza atividades utilizando-se das datas comemorativas por meio de: mostra de conhecimento, atividades esportivas, reuniões de pais e mestres, oficinas e palestras educativas, trabalhos de conscientização envolvendo parceiros comunitários como: Funad, Clínica Psicopedagógica, Secretaria da Saúde, visando oferecer assistência aos alunos com dificuldades e/ ou distúrbios no processo ensino-aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

O acesso do conhecimento é um direito social de toda criança, adolescente, jovem e adultos e a razão de ser da escola. A escola tem a função de transmitir conhecimentos para as novas gerações e levar o aluno a questionar a sua qualidade de vida com que é percebido seu dia-a-dia em relação à prática educativa.

Os educadores comprometidos têm uma preocupação constante quanto aos diversos aspectos que permeiam a questão da repetência, da evasão e abandono da vida escolar precocemente. É preciso que a escola contribua para integração e promoção de todos os alunos com meta a ser atingida, estimulando uma grande transformação no plano educacional.

Com base nestes fatos e de acordo com os resultados obtidos através de observações da ação pedagógica e levantamento de dados, pretendemos promover estudos a fim de podermos construir coletivamente o projeto político pedagógico que possa sanar as distorções que teimam em permanecer na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma se faz necessário que a cada dois anos a escola repense e reconstrua o PPP de acordo com as mudanças e evolução do desenvolvimento.

4. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os novos paradigmas indicam que não basta o aluno estar inserido na escola. E sim, a escola deve estar preparada para recebê-lo na forma qualitativa e não quantitativa, respeitando as individualidades e o ritmo de sua própria história de vida. Acreditamos que as propostas de trabalho devem refletir a realidade vivenciada na escola e proporcionar a construção do conhecimento na constante interação entre professor x alunos, professor x família, aluno x família.

Cabe destacar que as atividades apresentadas na proposta curricular da Escola Municipal, quando da organização do trabalho pedagógico, principalmente na sala de aula, está pautada na produção do conhecimento, na teoria do processo educativo refletindo a realidade de forma indissociável e interminável de aprimoramento.

Nesta perspectiva, determinado conteúdo e a forma do trabalho escolar exige o conhecimento, a investigação do processo ensino-aprendizagem. Ressaltamos ainda, que historicamente as exigências educacionais abordam a questão da inclusão e da investigação nas dificuldades de aprendizagem, objetivando a busca de uma proposta de ensino, com conhecimentos, métodos, técnicas e materiais didáticos adequados, fundamentado numa abordagem construtivista favorecendo com isso o desenvolvimento integral dos alunos.

Estamos assim, na busca da superação de antigos paradigmas e na busca completa de um redimensionamento de nossa proposta de ensinar e de aprender coletivamente, demarcando um momento importante na caminhada de uma abordagem da aprendizagem significativa e interdisciplinar e sócio-interacionista.

A abordagem sócio-interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Segundo Vigotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Assim, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas, e, depois, no interior da criança. Isso se aplica igualmente para a atenção

Autônoma, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se, segundo Vygotsky (1998, p. 75), das relações reais entre indivíduos humanos.

Para ele existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento, porque não é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas.

Partindo desses dois níveis, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o conhecimento real e o potencial; nela estão as funções psicológicas ainda não consolidadas. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, op. cit., p. 112).

O processo de desenvolvimento cognitivo está centrado justamente na possibilidade de o sujeito ser, constantemente, colocado em situações problema que provoquem a construção de conhecimentos e conceitos, a partir da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, o sujeito necessita usar os conhecimentos já consolidados, desestabilizados por novas informações, que serão processadas, colocadas em relação com outros conhecimentos, de outros sujeitos, num processo de interação, para só então, serem consolidadas como um conhecimento novo.

O conceito de interação com o qual trabalha o sócio-interacionismo não é um conceito amplo e apenas opinativo, mas significa, no âmbito do processo de aprendizagem, especificamente, afetação mútua (Villard, 2001), uma dinâmica onde a ação ou o discurso do outro causa modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolidarão.

5. OBJETIVOS

Promover um ensino de qualidade, de forma a desenvolver no aluno, em sua totalidade, as possibilidades de argumentar, de discutir, de expressar seus interesses, de se organizar coletivamente, para que sejam sujeitos de mudanças de transformações de sua realidade ao longo da vida;

Conhecer o aluno, observar as suas necessidades e a partir desta constatação, pensar em um planejamento mais estruturado que faça a relação das vivências com o contexto escolar;

Despertar no aluno interesse pelas questões ambientais, como uma postura de vida;

Garantir um ensino de qualidade a todos, tendo como base a construção e aprimoramento do saber, atendendo de forma real as necessidades e desejos;

Priorizar o respeito e a pluralidade cultural que perpassa pela ação inclusiva em seus vários aspectos quer sejam físicos, mentais, cognitivos, culturais, morais ou éticos.

Formar um cidadão consciente que seja capaz de intervir na sua realidade de forma crítica e participativa;

Reconhecer que há culturas diferentes e que o mundo se enriquece com a diversidade;

Discutir a inclusão escolar, dentro do conceito de educação para a cidadania e na abordagem que valoriza a diversidade humana;

Estimular a co-participação e o companheirismo no que resultará na construção de uma sociedade menos competitiva e mais solidária.

6. GESTÃO DEMOCRÁTICA

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Paulo Freire

Os artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 22 do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares.

Com base nesses princípios, a Gestão da Escola Municipal é formada por alguns componentes básicos: Constituição dos Conselhos Escolares; Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros: PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Educação), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), Sala de Recurso Multifuncional, Programa Mais Educação, avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; eleição direta para diretores.

6.1. Conselhos Escolares

Com suporte na LDB, Lei nº 9394/96 no artigo 14º, que trata dos princípios da Gestão Democrática no inciso II – “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, os conselhos discutem os problemas reais da escola e do lugar que ela está inserida com a participação de todos os sujeitos do processo. Alguns parâmetros importantes são considerados: é deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador. Tem como atribuições: Elaborar seu regimento interno; elaborar, aprovar, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico; criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar; definir e aprovar o plano de aplicação financeiros da escola;

O Conselho Escolar se reúne bimestralmente, ou extraordinariamente, conforme a necessidade da escola, para encaminhar e dar continuidade aos trabalhos aos quais se propôs; a função dos membros do CE não são remunerada; são válidas as deliberações tomadas por metade mais um dos votos dos presentes da reunião. Composição: Todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no CE, assegurada a paridade (número igual de representantes por segmento); o diretor é membro nato do conselho. A eleição dos membros e suplentes é feita na unidade escolar, por votação direta, secreta e facultativa.

A escola como ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

Por meio de ações planejadas e refletidas do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. A escola dispõe de materiais didáticos e

erir nos componentes curriculares a educação para o trânsito, de acordo com a Lei 03/97, art. 74 e 76 e a Resolução 004/2007 do CME;
 rejar os horários dos especialistas de forma que todos os turnos sejam atendidos;
 aminhar a SEDEC o calendário de planejamento didático-pedagógico por segmento escolar;
 Encaminhar a SEDEC até o final do 1º bimestre, o Plano de Ação dos Especialistas, vinculados aos projetos desenvolvidos pela escola.

6.3. Organização Financeira

Os governos federal, estadual e municipal têm apoiado na melhoria da qualidade da escola, através de vários programas, a exemplo do Livro Didático, apoio a Biblioteca, PNAE, PDE, PDDE, PDE. Esses programas são ações do MEC, executadas pelo FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação), que consiste no repasse de recursos diretamente às escolas estaduais e municipais do ensino fundamental.

A operacionalização dos Programas, PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), Sala de Recursos Multifuncionais, Programa Mais Educação tem por base o princípio da parceria, envolvendo as três esferas de governo (federal, municipal e estadual) e, sobretudo, a participação ativa da comunidade escolar por meio de organizações representativas, chamadas Unidades Executoras (UEX).

Os recursos financeiros repassados pelo FNDE, são depositados na conta da UEX, a CX Escolar da Escola Municipal, que os utilizamos de acordo com as necessidades da escola e decisões da comunidade: aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da escola; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; avaliação da aprendizagem; implementação de projetos pedagógicos; desenvolvimento de atividades educacionais.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o maior programa de alimentação em atividade no Brasil, tem o objetivo de suprir no mínimo 15% das necessidades nutricionais diárias dos nossos alunos, tem contribuído para uma melhor aprendizagem favorecendo a formação de bons hábitos alimentares as nossas crianças e adolescentes. Atualmente a Alimentação Escolar esta tercerizada.

Acreditamos que promover uma alimentação escolar de qualidade é trabalhar por uma melhor educação pública no país, porque bons níveis educacionais também são resultados de alunos bem alimentados e aptos a desenvolver todo o seu potencial de aprendizagem.

6.4. Organização do trabalho pedagógico

Conforme preceitua a LDB e o Regimento Escolar, a escola se organizou em ciclos anuais ou períodos semestrais no turno diurno, e em Ciclos, no turno noturno. O currículo do Ensino Fundamental será elaborado nos termos da Lei federal 9394/96 e terá uma base nacional comum, fixada pelo CME e complementada, no âmbito da escola, por uma parte diversificada de forma a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela; e será homologada anualmente pela secretaria municipal de ensino.

O Ensino Fundamental oferecido pela escola em nove anos, possui uma carga horária de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias de trabalho escolar, conforme legislação vigente, excluindo-se o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (Lei 9394/96, art. 24, inciso I).

Os anos letivos de 2012/2013 serão organizados conforme calendário escolar. O Ensino Fundamental diurno, do 1º ao 5º ano, terá uma jornada de quatro horas, de efetivo trabalho escolar, excluindo-se o período do recreio. A hora/aula do Ensino Fundamental terá duração de 45 minutos (6º ao 9º ano). O ano letivo encerrar-se-á quando forem cumpridos todos os dias letivos, e quando a carga horária dos respectivos componentes curriculares for integralizada.

A carga horária da EJA será assim distribuída:

Ciclo I – inicial ao primeiro segmento, com aulas diárias, com um total de 202 dias letivos, e duração de um ano letivo.

Ciclo II – final do primeiro segmento, com aulas diárias, com um total de 202 dias letivos e duração de um ano letivo.

Ciclo III e IV – equivalem ao segundo segmento, e estão distribuídos em dois anos letivos, sendo um ano para cada ciclo, com aulas diárias.

7. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PPP

Vamos conversar bastante sobre avaliação da aprendizagem na escola. Mas, antes disso, precisamos refletir sobre o conceito de avaliação. A LDBEN, no seu art. 24, inciso V, considera o processo de construção do conhecimento contínuo e progressivo, devendo a avaliação a ele se adequar. A aprendizagem, nesse sentido, comporta elementos de ordem subjetiva e objetiva e, portanto, deve privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Assegura que a escola deve reconhecer e aproveitar o saber que o aluno traz, construído fora dela ou em outras experiências escolares, que deve ser reconhecido e aproveitado. Admite que o aluno possa avançar nas aprendizagens dos conteúdos próprios de uma determinada série e, por isso, ser promovido à série seguinte, antes mesmo da conclusão do ano letivo, bem como a classificação e a reclassificação.

Finalmente, assegura ao aluno em atraso escolar tanto a possibilidade de aceleração de estudos quanto à oportunidade de recuperação, preferencialmente paralela ao período letivo.

Que sentido deve ter, então, a avaliação escolar, numa unidade de ensino? Sua função central é a de obter informações sobre os avanços e a dificuldade de cada aluno, de modo a permitir ao professor planejar e replanejar o processo de ensino-aprendizagem. Como tal, deve ser instrumento de estímulo e promoção da aprendizagem, cabendo ao professor interpretar qualitativamente o conhecimento construído pelo aluno, considerando que esse conhecimento abrange as áreas cognitiva, afetiva e social.

Como ultrapassar as práticas existentes hoje nas escolas e construir novas formas de avaliação que venham a atender o que prescreve a nova legislação e ao atual estágio de desenvolvimento crítico sobre essa temática? É isso que pretendemos discutir na escola durante a elaboração de sua proposta pedagógica. Para tanto, após estudar a legislação, no que se refere à temática, a partir da formação continuada analisamos experiências de avaliação para assim, definir com clareza, os objetivos, os critérios e os instrumentos de avaliação, seja essa a avaliação dos resultados escolares, seja a auto-avaliação da escola. Torna-se relevante ressaltar que os objetivos estratégicos do PDE – Escola (em anexo) serão contemplados também nas ações de avaliação do projeto político pedagógico.

8. PROJETOS / AÇÕES

Projetos / Atividades	Ações
1. Reuniões para Planejamento Pedagógico	- Informar e orientar as atividades pedagógicas e acompanhar os conteúdos programáticos; - Planejar de forma organizada os materiais a serem utilizados nas aulas; - Informes gerais e interação da equipe.
2. Conselho de Classe	- Refletir e avaliar a prática pedagógica, as dificuldades na aprendizagem, o comportamento da turma, o compromisso com as atividades, a disciplina geral da escola e todo o contexto da escola (setores, atendimentos, relacionamentos).
3. Atendimentos aos Alunos	- Aconselhamento e acompanhamento de casos que são solicitados pelos professores; - Dialogar de forma reflexiva os alunos que apresentam problemas de comportamento; - Para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada, são observados o seu desempenho, o desenvolvimento cognitivo e após o contato, convida os pais para esclarecimento da história de vida do aluno p/ um acompanhamento especial. Preenche-se uma ficha e entra em contato com o órgão especializado para uma avaliação diagnóstica e iniciar um acompanhamento.
4. Preparação e eleição para Representantes de Turmas	- Sensibilizar os alunos para um processo político – democrático; - Refletir as qualidades de um líder.
5. Reuniões de Pais	- Acolher, informar e orientar os pais sobre: o desempenho escolar dos alunos; a importância de acompanhar os filhos na escola, e comparecer sempre que for solicitado. - Convite ao Conselho Tutelar através de um representante para falar para os pais, informando aspectos necessários para o

	conhecimento dos mesmos. - Palestras de pessoas que possam contribuir para a educação e relacionamento entre pais e filhos.
6. Projeto “A indisciplina no processo de ensino – aprendizagem: ensinando valores humanos”	- Oportunizar espaço para trabalhar valores bimestralmente por turnos e criar atividades que contribuam para uma melhor conscientização dos alunos. - Programar a culminância por turnos com atividades em relação aos valores humanos escolhidos.
7. Projeto de leitura “ A Leitura e sua multiplicidade de gêneros textuais”	- Reestruturação do projeto de leitura - Pesquisas, seminários e exposições de temáticas.
8. Projeto interdisciplinar “Escola Sustentável”	- Mostra de Conhecimento - Pesquisas com foco em tema central; - Apresentações dos trabalhos em vários estilos a partir de critérios estabelecidos. Tipos de estilos: Seminários, Documentação, Apresentações Artísticas e Ato Público.
9. São João	-Organizar grupos de danças juninas valorizando o folclore nordestino.
10. Dia do Estudante	- Atividades que desenvolvam o lazer, a criatividade e o esportivo.
11. Dia da Família	- Atividades com enfoque na família. - Atividades que valorize a importância da mãe, do pai, e dos avós.
12. Semana da Criança	- Oportunizar atividades em que os alunos sejam capazes de desenvolver o potencial criativo através de jogos, brincadeiras educativas, sensibilização dos direitos e deveres da criança e trabalhos artísticos.
13. Trabalhar os alunos dos 2º e 3º anos com dificuldades de leitura	- Sondagem para averiguar a leitura da criança - De acordo com a observação, será aplicado várias atividades como reforço para a leitura.
14. Educação para o Trânsito (1º até o 5º ano)	- Informar e orientar os alunos da importância do trânsito; - Reconhecer os sinais do trânsito – cores, a faixa de pedestre (como usá-la); - Cartazes com sinais de trânsito, pesquisa sobre os direitos e deveres do pedestre em relação as Leis do trânsito.
15. Projeto “Leitura e produção textual para os alunos do 5º ano”	- Instigar o hábito da leitura; - Ler, interpretar e produzir textos com

	coerência e coesão.
6. atendimentos especializados na sala de curso para alunos com deficiência.	Atividades individualizadas de acordo as necessidades dos alunos.

9. CRONOGRAMA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP

9.1 Cronograma para Implementação

Ações	Períodos
1. Reuniões para planejamento pedagógico	Semanalmente
2. Projeto “A indisciplina no processo de ensino – aprendizagem: ensinando valores humanos”	Ano letivo
3. Projeto de leitura “ A Leitura e sua multiplicidade de gêneros textuais”	Ano letivo
4. Projeto “Leitura e produção textual para os alunos do 5º ano”	Ano letivo
5. Projeto interdisciplinar “Escola Sustentável”	Ano letivo
6. Preparação e eleição para Representantes de Turmas	Março / Abril
7. Seminário de Liderança	Maior
8. atendimentos aos alunos	Ano letivo
9. Reuniões de Pais	Semestral
10. Conselho de Classe	Bimestres
11. Dificuldades na leitura com os alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	Ano letivo
12. Dia da Família	2º semestre
13. Mostra de Conhecimento	2º semestre

9.2. Sistematização de acompanhamento e Avaliação do PPP

Meses	Atividades	Satisfatório	Insatisfatório	Responsáveis
Fevereiro	Planejamento na escola	X		Equipe Técnica
	Acolhida aos pais e alunos Início das aulas	X		Equipe Técnica
	Entrada nas salas acolhendo e orientando os alunos	X		Equipe Técnica
	Distribuição de livros e turmas	X		Supervisoras
	Organização das turmas	X		Supervisoras
	Organização dos			Psicólogas e Orientadora

	aulas			Supervisoras Psicólogas e Orientadora Educativa
	Atendimentos aos alunos			
Março	Preparação do Projeto para Representantes de Turmas	X		Psicólogas e Orientadora Educativa
	Preparação e eleição para Representantes de turmas	X		Psicólogas e Assistente Social
	Atendimentos diversos com alunos e pais (encaminhados pelos professores e Direção)	X		Equipe Técnica
	Reunião de departamento	X		Direção e Equipe Técnica
	Reunião de pais	X		
	Projeto "A indisciplina no processo de ensino - aprendizagem: ensinando valores"	X		Direção e Equipe Técnica
	Organização dos diários	X		Equipe Técnica e Professores
	Projeto de Leitura	X		Equipe Técnica e Professores
Abril / Maio	Posse dos Representantes	X		Equipe Técnica
	Seminário de Liderança	X		Equipe Técnica
	Preparação e elaboração do instrumento para o Conselho de Classe	X		Equipe Técnica
	Preparação da Páscoa	X		Equipe Técnica
	Reunião para organizar a comemoração do Dia das Mães	X		Direção, Equipe Técnica e
	Reunião de departamento	X		Professores

	Atendimentos diversos com alunos e pais (encaminhados pelos professores e Direção)	X			Equipe Técnica
Maio/ junho	Conselho de Classe com os alunos	X			Equipe Técnica
	Conselho de Classe com os Professores	X			Equipe Técnica
	Planejamento da festa do São João				Direção e Equipe Técnica e Professores
Junho	Olimpíada de Matemática				Direção e Equipe Técnica e Professores de Matemática
2º semestre	1º Festival de leitura				Equipe Técnica e Professores
	Mostra de Conhecimento				Direção, Equipe Técnica e Professores
	Semana da Criança				Equipe Técnica e Professores de Português
	Projeto de Leitura				Equipe Técnica e Professores de Português

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUDEZ, Antônio (1993). O Poder da Participação. São Paulo: Cortez

GANDIN Danilo (1994 – A Prática do Planejamento Participativo – Petrópolis, RJ: Vozes

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PPP - 2012/2013