

Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Clarice Salete Traversini
Maria Isabel Habckost Dalla Zen
Elí Terezinha Henn Fabris
Maria Cláudia Dal'Igna
Organizadoras

Currículo e Inclusão

na escola de Ensino Fundamental



PATROCÍNIO



UNISINOS

APOIO



Porto Alegre
2013

© EDIPUCRS, 2013

CAPA: Rodrigo Braga

IMAGEM DE CAPA: Renata Stoduto - teatro de sombras desenvolvido pelas alunas Maria Elena Fernandez, Rosane da Silva, Alexandra Monteiro e Magda de Farias, sob a orientação da professora Laura Dalla Zen, para a atividade acadêmica Linguagens Artístico-Culturais I (Pedagogia|UNISINOS|2013/1).

REVISÃO DE TEXTO: Márcio Gastaldo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Rodrigo Braga e Rodrigo Valls



EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C976 Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental
[recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini
... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:
EDIPUCRS, 2013.
238 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0376-0

1. Educação. 2. Currículo – Ensino Fundamental.
3. Currículo Escolar. 4. Inclusão Escolar. I. Traversini,
Clarice Salete.

CDD 372.19

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?

Elí Terezinha Henn Fabris¹
Clarice Salete Traversini²

Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural. (NÓVOA, 2010).

Este texto expressa um momento de nossas produções como pesquisadoras em duas instituições de ensino superior localizadas no sul do Brasil. Temos investido na produção de conhecimentos envolvendo a educação básica, especialmente no Ensino Fundamental, centrando as pesquisas nos desafios da escola contemporânea. Entendemos esse exercício de pesquisa como uma ação política que tanto tensiona a área de conhecimento quanto busca compreender a educação de outros modos (VEIGA-NETO; LOPES, 2010). Não é um exercício fácil, nem de simples expressão retórica de impacto, mas tem a ver com nossas escolhas teóricas e práticas. A partir dos estudos foucaultianos, procuramos entender que efeitos o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle está produzindo nos conhecimentos escolares. Assumimos a defesa da centralidade do conhecimento na escola pública contemporânea. O que nos faz assumir essa posição, além de nossa inserção em escolas públicas de periferia como professoras e pesquisadoras, são também as pesquisas de outros autores que nos possibilitam perceber que a escola contemporânea precisa posicionar-

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq); Contato: fabris2000@uol.com.br

² Doutora em Educação (UFRGS/RS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS). Contato: clarice.traversini@ufrgs.br

se diante dessa questão. Pesquisadores como Nóvoa (2010) e Moreira e Candau (2007), entre outros, têm alertado continuamente sobre a necessidade de a escola não abdicar dos conhecimentos escolares, numa ação política de luta por uma sociedade menos injusta com aqueles que ocupam posições desiguais em termos de direitos sociais. Trata-se, então, de selecionar e ampliar conhecimentos, tomando como base as perguntas dos alunos para compor currículos e práticas pedagógicas com sentido, como defendem Dalla Zen e Hickmann, no artigo *Currículo e diferenças: “invenções” sobre ensinar e aprender*, nesta obra.

Este exercício analítico tenta mostrar que as posições desiguais ocupadas pelos alunos são bem mais complexas do que derivadas de escolhas autônomas que professores efetuam em suas salas de aula. Estão implicadas em uma dinâmica social, em uma racionalidade política que nos conduz a escolhas e práticas que naturalizamos e aceitamos como as únicas possibilidades. Quando o risco social se transforma em *danos* ou *prejuízos*, a insegurança mina o campo das práticas, e nossas atitudes são, em primeiro lugar, aquelas que nos colocam em uma situação de proteção. Essas práticas nem sempre serão aquelas que possibilitarão rupturas com essa condição de vulnerabilidade. No entanto, se tivermos a possibilidade de desenvolver uma crítica radical e de entender as racionalidades que nos constituem, teremos outras condições para situar nossas práticas pedagógicas, não apenas no *como fazer* e nos *processos de avaliação constantes*, mas especialmente nos conhecimentos. Essas racionalidades políticas conduzem-nos para escolhas e práticas que passamos a viver como verdades pedagógicas desde sempre aí, ou, o mais perverso, como práticas alternativas de currículo escolar (MOREIRA, 2007).

Nessa direção, é importante ressaltar os estudos de Popkewitz (1994, 1997, 2002, 2010), que nos ajudam a entender como as constantes reformas curriculares continuam a produzir exclusão escolar e social e anunciam transformações nas funções da escola frente aos desafios da sociedade que se desenvolve, buscando a segurança.

Ao mostrar como, em nossas pesquisas, o conhecimento escolar tem sido abordado e que efeitos as práticas têm produzido no currículo escolar e nos sujeitos que ele ensina e educa, temos como escopo a explicitação de alguns deslocamentos. Trata-se da passagem de uma racionalidade pedagógica moderna para uma racionalidade pedagógica que está emergindo em uma sociedade que não tem mais a ênfase na disciplina, como na Modernidade. Essa racionalidade pedagógica articula-se em uma sociedade que alguns têm chamado de controle (DELEUZE, 1992) e outros, de seguridade (FOUCAULT, 2008).

O *corpus* empírico utilizado nas análises compõe-se de oito entrevistas, relatos de oito encontros de grupos de discussão, quatro observações de conselho de classe e 84 pareceres descritivos do último ano do 3º ciclo, do ano de 2010. A partir da análise das informações recorrentes, apresentamos o que o campo empírico nos instigou a pensar.

Neste texto, escolhemos como estratégia argumentativa discutir inicialmente o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade com ênfase no controle. Depois, a partir de dois deslocamentos nas práticas escolares presentes em nossas pesquisas – o *como fazer* e a *avaliação constante e sistemática* –, pretendemos mostrar a articulação de tais processos com as racionalidades políticas que nos constituem na contemporaneidade: a disciplinar e a de controle, com ênfase na segunda. Na parte final, compartilhamos algumas possibilidades encontradas com o estudo para pensar a escola do século XXI.

Deslocamentos no conhecimento escolar: da disciplina ao controle

A gente sabe disso porque a gente *vive a realidade na carne*, sabe, diariamente, a gente vê coisas acontecendo que não saem daqui, que são muito tristes e sérias e que infelizmente ficam só aqui, e *as crianças não têm como chegar no atendimento* e que poderia fazer diferença na hora da aprendizagem... *Abuso, tráfico, fome, basicamente é isso*. Para esta comunidade aqui, *seria um sonho se realmente tivesse alguém fazendo este trabalho maior, assim, psicológico, pedagógico, de assistência*.

Fonte: Entrevista PFG5³ (2008)

Ao selecionarmos um excerto do material de pesquisa para iniciar esta seção, pretendemos evidenciar a face do conhecimento priorizado por uma das escolas que não se descentram da chamada “realidade”. Aqui a expressão refere-se a dois modos de compreensão, um deles enfatizando as práticas centradas em trabalhos sobre a realidade mais próxima:

³ Sigla utilizada para identificação dos sujeitos da pesquisa: professores de sala de aula e professores gestores.

Fiquei pensando quando falaste em realidade, por exemplo, partir de uma temática que faça parte de uma realidade deles. Não adianta trazer de repente um assunto ou palavra, eles não têm conhecimento. Eu acho que primeiro *tem que trabalhar a realidade deles*, no sentido de *trabalhar coisas que eu sei que eles conhecem*, para depois ampliar este conhecimento.

Fonte: Grupo de discussão – 17 abr. 2009

O outro modo de compreender esse sentir a “realidade na carne” impele as escolas à busca acelerada de proteções, de segurança. Esse movimento traz efeitos concretos para as práticas pedagógicas, como os citados acima: encaminhamentos, busca de soluções localizadas fora da escola e da sala de aula. Todos passam a ensinar, mas quem tem legitimidade para tal desloca a ação pedagógica para outras instâncias.

A literatura pedagógica mostra de diferentes formas o que entendemos como conhecimento escolar, que no momento atual passa por mudanças, por transformações aceleradas. Pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas preocuparam-se em discutir as transformações pelas quais passam os conhecimentos escolares e a chamada crise da escola (VALLE, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2007; SANTOS, 1993; YOUNG, 2011). Transformações impactam o currículo escolar, como nos mostrou Veiga-Neto (2008, p. 141): “estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o *planejamento* dos objetivos, a *seleção de conteúdos*, a colocação de tais conteúdos em *ação* na escola e a *avaliação*”. Associamo-nos a esse autor para afirmar que uma dessas grandes mudanças tem ocorrido no deslocamento da disciplina para o controle; nesse movimento, o que entendemos por conhecimento escolar também sofre reconfigurações.

Constituímo-nos em uma sociedade disciplinar, como nos mostram os estudos de Foucault (1987). Até a metade do século XX, a disciplina incidia sobre o corpo para que o sujeito que vivia em pleno processo de industrialização adquirisse um conjunto de saberes, habilitando-o a produzir de forma mais intensa e eficiente. A escola desenvolvia seu currículo escolar como um corpo de conhecimentos linear e fixo, que capacitava esse sujeito a viver sob a episteme da ordem e da representação (GODOY; AVELINO, 2009). Está na lógica da transcendência. A disciplina entra em crise (FOUCAULT, 2006). Depois da metade do século XX, a lógica desloca-se para uma sociedade com foco no controle. O corpo torna-se flexível, adapta-se às realidades, e

o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica. Ele está na lógica da imanência. Se, na racionalidade disciplinar, vivia-se sob os efeitos de um Estado Nacional, nesse deslocamento, a lógica do Estado Empresa é que toma centralidade. O sujeito age sobre si e torna-se empreendedor de si mesmo. O Estado passa a ser incorporado por todos os segmentos e sujeitos, em um processo que Foucault (2008) chama de governamentalidade, conceito cunhado para mostrar a operação de novas configurações de poder e formas de governo.

Portanto consideramos que nosso trabalho pedagógico não pode prescindir de entender as tramas e os efeitos do poder, bem como as verdades que somos convocados a assumir como nossas. No deslocamento da disciplina para o controle, há uma atenuação das fronteiras entre o que é entendido como conhecimento disciplinar e conhecimento na lógica do controle. Parece que o núcleo de atuação do governo do outro passa do corpo para a mente, para a interiorização dos exercícios de docilização, para exercícios de flexibilização do sujeito na produção de si mesmo. Desse esmaecimento é que se produz o deslocamento da solidez para a liquidez (BAUMAN, 2001), o que incide em novos processos de subjetivação: da produção de sujeitos dóceis para a constituição de sujeitos flexíveis. O conhecimento escolar, como parte do currículo, também tem sentido os efeitos desses deslocamentos, conforme mostram nossas pesquisas.

Ao argumentarmos a favor da responsabilização, por parte da escola, pelos conhecimentos escolares, não desconhecemos a discussão sobre os conhecimentos não escolares e ressaltamos sua importância, bem como a das pedagogias denominadas como culturais. Sabemos que elas também estão envolvidas nesse mesmo processo de constituição social e cultural. Não há como fazer uma separação desses efeitos, mas queremos politicamente nos posicionar ao que cabe à escola ensinar e reivindicamos um espaço de profissionalização da docência, ou seja, o ensino dos conhecimentos escolares.

Colocar os sujeitos como participantes de sua cultura e inseridos no processo civilizatório da humanidade continua sendo um importante desafio para a escola. Ocorre que, na racionalidade disciplinar, os conhecimentos e o acesso a eles se davam sob certas condições. Quem poderia estar dentro e quem poderia estar fora era definido de modo sumário. O regramento e a classificação disciplinar não deixavam apenas conteúdos, mas também sujeitos da diferença fora da escola. Podemos afirmar que os conhecimentos obedeciam a regras para serem autorizados ou desautorizados, impedidos ou

liberados para circulação, conforme a ordem ocupada no discurso pertencente à episteme de uma época. Conhecemos bem os efeitos da disposição dos conhecimentos escolares na racionalidade disciplinar, e ela ainda é potente nas escolas atuais.

A potencialização dos modos de condução de alunos e professores na sociedade de controle

Ao determo-nos na análise dos conhecimentos que as escolas colocam em ação, deparamo-nos com práticas que indicam a produção de um modo de condução dos sujeitos, tanto de alunos quanto de professores, mais do que uma ênfase nas áreas específicas do conhecimento.

Tais investimentos acabam produzindo uma potencialização em dois elementos do currículo escolar: as metodologias e a avaliação. A ênfase nesses elementos confere outra dimensão aos conhecimentos escolares, o que é lido por nós como um esmaecimento daquela concepção que tínhamos como conhecimento disciplinar. Esse esmaecimento pode produzir tanto efeitos positivos quanto negativos; acreditamos que, quando situado nas condições de uma escola de periferia, o fiel da balança penderá para o lado das perdas e dos prejuízos.

Essa questão é também referida por Veiga-Neto (2008, p. 147), quando mostra a intensificação do controle na escola e seus efeitos sobre o currículo escolar:

[...] não se trata de intervir nos dois primeiros elementos constitutivos do currículo – como vimos, o *planejamento* dos objetivos e a *seleção de conteúdos* –, mas sim nos dois outros elementos – os modos pelos quais os conteúdos são colocados em *ação* e são *avaliados*.

Para visibilizar tal argumentação, trazemos o relato de uma alfabetizadora, narrando como organiza sua aula.

Sempre inicio a aula com *um espaço de partilha*, que as crianças dizem ser a “oração”, mas este *espaço é muito mais do que uma oração, é um espaço “aberto”* para cada um *contar o que quiser, coisas que o estão angustiando, coisas que o estão deixando feliz, coisas que necessitam de ajuda etc.* Eles sabem que a única combinação deste espaço *é saber escutar o outro sem interromper ou comentar aquilo que está sendo partilhado.* No final da partilha, algum aluno sugere uma oração para fazermos juntos em relação à nossa partilha. Depois deste momento, *os alunos copiam a rotina do dia, trabalhando a data, dia da semana etc. Segue uma lista ordenada das atividades que serão desenvolvidas naquele dia de aula.*

Fonte: Entrevista PFG2 (2008)

Nesse excerto, fica visível a ênfase da alfabetizadora no espaço de partilha, esse espaço aberto, de confissão, em que cada um diz o que quiser, mas que depois se encaminha para uma *ação* conjunta. Notamos aqui um exercício conjunto de *avaliação* e de *modos de encaminhar a ação, uma condução das condutas* – uma aula centrada nas práticas de governo de si e do outro, e não em práticas de acesso às áreas do conhecimento específico. Há uma opção pelo espaço livre em que “cada um conta o que quiser”, um espaço que funcionaria como espaço terapêutico ou de autoajuda. Cabe a ressalva de que esse espaço “de partilha” ocorre como estratégia de abertura da aula; o que queremos destacar aqui é o fato de que esses momentos não poderiam se tornar o centro do trabalho escolar.

Nosso argumento é que essas práticas fazem parte de uma racionalidade política que se gesta na sociedade contemporânea, uma sociedade em que outros arranjos produtivos se fazem necessários para o governo da população, e a escola não fica imune a esses desafios. Para que a escola possa operar nessa racionalidade como espaço produtivo, precisa assumir e desempenhar algumas ações que a posicionem como uma instituição que, além da normação disciplinar, precisa operar no eixo da normalização própria de uma sociedade de seguridade, isto é, produzir ações para reduzir ou eliminar os riscos sociais. Quais os riscos sociais que a escola pode reduzir ou eliminar? Quem ganharia ou perderia mais nessa “cultura do risco” em que a “inflação contemporânea” da noção de risco parece imperar e se abater sobre todas as esferas sociais, produzindo uma demanda por proteções em busca da eliminação do perigo e da insegurança (CASTEL, 2005) Se concordarmos com esse autor, a eliminação

dos riscos não seria possível; os riscos contemporâneos são de outra natureza, não há como preveni-los, eliminando toda a insegurança.

Como, nas escolas da pesquisa, os riscos aparecem? A reprovação seria um risco que funciona como uma ameaça constante e um perigo que desafia alunos, professores e famílias a buscar e produzir prevenções, já que a proteção não é infalível. Nesse caso, queremos mostrar que o ônus para quem enfrenta tais riscos não é igual. Um aluno de escola de periferia provavelmente encontrará mais *danos* ou *prejuízos* a enfrentar do que um aluno de uma escola central que vive em condições sociais distintas. Castel (ibidem) argumenta que não podemos classificar essa situação como um risco, mas o que enfrentariam seriam *danos* ou *prejuízos*. Tentando tornar mais claro esse argumento, podemos dizer que os riscos nessas escolas são tão elevados e sem condições de serem previstos e evitados que se tornam *prejuízos* e *danos*. A escola, apesar de viver essa insegurança acentuada e sentir-se pressionada pelos índices – no caso das escolas que analisamos pelo baixo Ideb –, busca a prevenção, embora algumas ações administrativas possam estar produzindo efeitos contrários. É o que o relato da próxima entrevista mostra:

E daí, no início, *na primeira semana em que assumimos a direção*, a Secretaria de Educação chegou aqui *nos cobrando o índice elevado de reprovação do ano anterior*. A gente já sabia do tal *índice e que era alto*, mas nós tivemos nos anos anteriores, há dois anos atrás, mais especificamente, uma troca de professores muito grande, porque a nossa escola, *pela distância dela do centro, os professores não queriam vir até aqui...* Então, *nos anos de 2005, 2004, nós tivemos muitos contratos*. A maioria dos professores era contratada, e a minoria, concursada. *Durante aquele ano, trocou muitas vezes, então, as turmas de 1ª série na época tiveram dois, três, quatro, até cinco professores*, e aí, no final daquele ano, chegaram muitos concursados, que foram as professoras que fizeram as reprovações destes alunos no final do ano.

Fonte: Entrevista PFG5 (2008)

É possível perceber que a escola, ao funcionar como um espaço de prevenção do risco social, de sequestro dos corpos, vai potencializando, justamente, o que pretende evitar. Pois a reprovação e o bom desempenho escolar vão além do fato de o aluno estar presente fisicamente em sala de aula. Os alunos precisam ter acesso ao conhecimento, mas nesse caso a entrevistada justifica que o alto número das reprovações se deve a condições administrativas

de contratação/concurso. Como eles tiveram muitas trocas, não conseguiram aprender, por isso o indicador é baixo. Temos aqui um aspecto importante a ser analisado. As condições administrativas ajudam a alimentar a roda da exclusão, embora possa parecer que estando os alunos atendidos por professores (mesmo com trocas sucessivas) estariam protegidos, fora do risco. Sim, o Estado pode dizer que os alunos estão atendidos, mas não pode dizer que estão fora da exclusão do mundo dos conhecimentos escolares. Essa é a complexidade de uma análise que busca entender como o desempenho escolar é produzido, não apenas pelas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mas também por ações administrativas que produzem efeitos perversos na aquisição dos conhecimentos escolares.

Os alunos são direcionados para projetos diferenciados, e muitas divisões e experimentações de agrupamentos são vividas, mesmo que não tenham nenhuma sustentação pedagógica:

Agora, elas [as professoras] andaram fazendo uma separação de grupos: os alunos pré-silábicos ficaram com uma professora; os silábicos, com a outra; os silábico-alfabéticos e os alfabéticos, com outra. A supervisora e a substituta também ficaram com um grupo para tentar.

Fonte: Entrevista PFG4 (2008)

Nesse caso, a precariedade é tão intensa que a insegurança avança sobre os próprios professores, que não conseguem ver possibilidades e saídas para a situação de danos e prejuízos. Ou a saída é a segregação, mesmo que tenha efeitos indesejados nos estudantes, tais como o fortalecimento de sua posição de não aprendizagem.

A escola, ao defrontar-se com questões de extrema precarização, assume como principal ação a busca de proteção e segurança. Os conhecimentos vão ficando para depois, e o foco é atender os sujeitos nos seus *danos e prejuízos*. Procuramos trazer, abaixo, uma das muitas situações que mostram as condições vividas pelos sujeitos escolares.

O professor tinha chamado, e a mãe da menina não vinha, não vinha. Daí, ele disse: “Agora, chegou, *porque faz duas semanas que eu estou chamando e não vem*”. Eu perguntei: “Tá, mas e aí?”. Ela [a menina] disse: “Ai, *sora*, quero falar só com a senhora”. Então, ele [professor] saiu, e ela me disse: “Sabe o que é, professora, *a minha mãe não pode vir porque ela está grávida e agora ela está tentando arrumar dinheiro para tirar porque ela já tem cinco filhos, ela não quer esse filho, ela quer tirar*”. E ela me falando normal. “*E agora ela vai ter que trabalhar à noite para arrumar este dinheiro de qualquer jeito, então, ela não pode vir aqui*”.

Fonte: Entrevista PFG2 (2008)

Uma das escolas pesquisadas oferece os estudos de recuperação fora do horário escolar como uma forma de garantir que todos possam fazer parte da média de alunos aprovados, embora as próprias escolas percebam que tal investimento não está conseguindo atingir a maioria dos alunos, pois eles faltam muito. Essas condições de precariedade dos sujeitos de tais escolas inviabilizam que as mesmas formas de acesso ao conhecimento oferecidas – no caso, atividades no turno contrário ao da aula (projetos e recuperação) – produzam efeitos semelhantes sobre os alunos de escolas posicionadas em áreas de vulnerabilidade sociais e os de escolas que possuem outras condições sociais.

Fica evidente a ênfase nos comportamentos e o esmaecimento dos conhecimentos das áreas específicas, especialmente quando os professores expressam as aprendizagens de seus alunos nos pareceres descritivos. Observa-se a avaliação centrada na descrição e no julgamento dos comportamentos, e não nos conhecimentos, conforme mostraremos a seguir.

A avaliação como forma de perceber o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle

Uma das formas que as escolas utilizam para expressar a avaliação são os pareceres descritivos. Neles, é possível perceber com maior veemência a ênfase nos comportamentos, como têm evidenciado as pesquisas de Cardoso (2002) e de Pinheiro (2006).

Os estudos mencionados tiveram seus focos investigativos sobre as Séries Iniciais; então, uma de nossas pesquisas investiu em estudar as práticas

de avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola ciclada. Tínhamos a expectativa de encontrar explícitos conceitos atingidos ou não pelos alunos na narrativa dos professores expressa nos pareceres descritivos. Não centramos nosso trabalho nos instrumentos de avaliação, mas sim na etapa posterior, qual seja, nas decisões coletivas dos professores que resultaram na visibilização do desempenho num determinado tempo (primeiro e segundo bimestre de 2010). A análise do material coletado foi dirigida pela seguinte questão: nas práticas de julgamento da avaliação/registro do desempenho do aluno, como os conhecimentos e os comportamentos são tornados visíveis pelos professores. A recorrência das informações foi o critério da construção argumentativa apresentada a seguir.

No início de 2010, como parte das discussões do projeto político-pedagógico realizado na escola, os professores começaram a repensar as formas e os registros da avaliação. A escola desejava construir um documento de avaliação que tivesse condições de expressar “*a trajetória do aluno nos Ciclos de Formação*” (Diário de campo, 13 mar. 2010).

Uma das preocupações da coordenação pedagógica é que atualmente a política de avaliação da escola divide o desempenho do aluno entre a avaliação *cognitiva* e de *socialização*. Uma das coordenadoras comenta (em um dos encontros de devolução das análises parciais da pesquisa) que o ideal seria que também “*a própria comunidade avaliasse*” o trabalho da escola (Diário de campo, 15 abr. 2010).

Isso denotaria como os pais e/ou responsáveis pelos alunos compreendem a expressão dos resultados de avaliação. A preocupação com a expressão da avaliação é uma tônica da escola, e durante os últimos anos várias iniciativas foram tomadas em relação à questão. Inicialmente, havia uma ficha com os conteúdos discriminados de cada disciplina e por trimestre. Era modificada a cada trimestre para atualizar os conteúdos aprendidos, mas “*havia reclamações, pois os pais não entendiam o que eram ‘os conteúdos’, e houve modificações*” (Diário de campo, 13 mar. 2010). Então, na discussão com os professores, foi proposta uma ficha contendo quatro dimensões: Leitura, Escrita, Resolução de Problemas e Cálculos; entretanto, continuava a dúvida se os pais entenderiam a nomenclatura registrada na ficha. “*Passamos a fazer um parecer descritivo, o que na área [de conhecimento] demandava um tempo imenso, pois os professores que ministravam aulas em mais de um ciclo tinham muitas turmas*” (Diário de campo, 13 mar. 2010). Devido a isso, a coordenadora informou que foi construída uma ficha composta por duas partes: a primeira denominada *Saber ser e*

conviver, contendo objetivamente perguntas de cunho comportamental de cada aluno, por exemplo, “*contribui para o bom andamento das aulas; comprometido com os estudos; demonstra disponibilidade para ouvir os outros; conversa que atrapalha a aula...*”. A segunda parte da ficha seria completada pelos professores de cada disciplina com *recados* sobre o desempenho do aluno.

A forma operativa para a construção do registro de desempenho escolar na escola investigada ocorreu em três momentos: primeiro, com utilização de instrumentos aplicados individualmente ou em grupos (provas, trabalhos, apresentações orais etc.) com foco no conteúdo de cada disciplina, para evidenciar conhecimentos aprendidos pelos alunos; segundo, a autoavaliação da turma, e junto com esta os professores registravam a aprendizagem da turma em relação à sua disciplina; terceiro, o conselho de classe de cada turma. O terceiro momento nos interessa analisar, pois é quando se construiu o chamado perfil da turma e o parecer para cada aluno. Desse modo, conseguimos perceber a primazia do discurso psicológico para narrar o aluno face ao seu rendimento escolar, conforme argumentamos a seguir.

Nos dois últimos momentos mencionados, identificamos maior incidência da discussão sobre os aspectos comportamentais, cuja forma de expressão é alicerçada nos discursos psicológicos, como já dito. No decorrer do conselho de classe, uma das turmas é descrita como tendo “*coerência e maturidade na autoavaliação do seu próprio processo de aprendizagem no bimestre*”. Em parte, os professores concordam ao afirmar:

É uma turma bastante *participativa e proativa*, que atingiu os objetivos da aprendizagem e se *envolve nas atividades*. No entanto, alguns precisam de intervenção forte por terem muitas dificuldades de aprendizagem; às vezes, *são inseguros, instáveis emocionalmente*, tendo *atitudes infantis e inadequadas*.

(Diário de campo, 27 maio 2010).

Nas observações dos conselhos de classe, os professores apresentam diferentes olhares sobre cada turma, dependendo da sua expectativa sobre os alunos, da forma como construíram a relação com cada grupo e das experiências escolares vividas pelos alunos em relação às diferentes disciplinas. Observamos que,

[...] muitas vezes, há discrepância na opinião das professoras. Em cada disciplina, o aluno tinha um tipo de comportamento: “*para mim, ela é ótima, um amor*”, ou “*ela não respeita o professor*”. Em outra situação, um professor narra: “*é meio apática*”; já outro discorda: “*comigo, é rapidíssima*”.

(Diário de campo, 27 maio 2010).

Essa discrepância de olhares exigiu o estabelecimento de consensos para expressar a avaliação no parecer individual e da turma. Entretanto, por vezes, a negociação não se efetivou, e a divergência continuava nos pareceres individuais:

Português: “*Você é um ótimo aluno. Continue assim!*”

História: “*Tuas conversas atrapalham tua aprendizagem. Tens potencial para render mais!*”

Fonte: Parecer do aluno 05-1T-C33

Nas observações realizadas, também percebemos que alguns professores procuram compreender o aluno contemporâneo presente nas suas turmas, que vive a cultura juvenil do seu tempo e tem outro modo de agir na sala de aula (XAVIER, 2003). Em vários momentos do conselho de classe, constatamos:

A professora “X” procura apresentar contrapontos no momento de avaliar o comportamento e desempenho cognitivo do aluno, *tentando compreender a situação do ponto de vista da vida desses jovens* – “*Eu o entendo... Ele não consegue ficar muito tempo sentado, precisa caminhar, respirar... Aí volta*”.

(Diário de campo, 27 maio 2010).

Outra professora, que nos pareceu a única daquele grupo a ter em mãos os registros da autoavaliação da turma sobre sua disciplina, traz as produções escritas e visuais dos alunos para “*inserir o viés da subjetividade do aluno, usando termos como ‘border’, ‘múltiplas personalidades’, ‘hiperatividade’ e ‘egocentrismo’*” (Diário de campo, 27 maio 2010).

As informações levam-nos a pensar que, se há a primazia do discurso psicológico sobre o pedagógico para narrar o desempenho do aluno, isso não

se dá sem um desconforto entre os professores. Eles percebem que os aspectos relacionais e comportamentais estão tomando dimensões maiores que as do registro dos aspectos cognitivos atingidos ou dos conteúdos aprendidos. Uma professora explicita isso no conselho de classe: “*sáimos de uma ficha que era só conteúdo, depois trabalhamos com as habilidades, agora é só comportamento!*” (Diário de campo, 27 maio 2010). Essa narrativa é emblemática para mostrar como o modo disciplinar de constituição dos sujeitos escolares foi se deslocando e abrindo espaços para emergir em uma forma centrada no controle. Se, em tempos anteriores, o mais importante para evidenciar a aprendizagem na escola eram provas para verificação dos conteúdos aprendidos, agora esse é apenas um aspecto, reservado, prioritariamente, para as avaliações de larga escala. Não somos contra as avaliações de larga escala, o problema está em delegar a elas a seleção dos conteúdos e a análise do desempenho escolar. Para a forma centrada no controle, evidenciar se o aluno sabe ou não o conteúdo é apenas uma faceta da avaliação, necessária para situar os alunos e a instituição em determinada posição. Quando o controle adquire centralidade, “mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas” (VEIGA-NETO, 2008, p. 147). E uma dessas mudanças de foco pode ser a visibilidade dos aspectos relacionais e comportamentais do sujeito na condição de aluno da escola, que nos pareceres toma forma de conteúdo escolar, em outro argumento que construímos a partir das análises dos materiais, qual seja: *a forma de expressão dos resultados no parecer redescreve os conteúdos sob a forma de comportamentos*.

Analisados os pareceres, verificamos a flexibilidade dos professores em aceitar algumas formas de agir dos alunos em sala de aula, bem como a constatação da ausência de uma linguagem pautada pela especificidade das áreas de conhecimento. Quanto ao primeiro aspecto, a resposta dos professores na primeira parte do parecer, isto é, *Saber ser e conviver*, parece indicar uma característica de flexibilidade frente às atitudes dos alunos, expressa pela aceitação das conversas em sala de aula na maior parte das turmas. Conforme mostrou a pesquisa de Garcez (2006), mesmo sendo situada em outra perspectiva teórica, o professor, no exercício da sua docência, consegue administrar o processo de ensino de modo que sua voz autorizada não seja a única que prevalece. O autor acredita que “*ái temos propósitos de construção conjunta de participação sendo postos em prática, mais do que propósitos de reprodução de conhecimento ou disciplinamento*” (p. 78).

Se, por um lado, os professores procuram compreender o tempo atual vivido pelo estudante como uma possibilidade de experimentar novos modos de ensinar, tornando-se flexíveis em relação a exigir silêncio total, por outro, essa flexibilidade pode ser um indício de mecanismos de controle instaurando-se nas salas de aula. Reiteramos que não somos contra o aluno trazer seu cotidiano para a aula, entretanto precisamos estar vigilantes a esses processos para que os modos de agir, ser e viver da comunidade não se tornem pautas de julgamento e normalização do seu contexto sociocultural, a partir do que a escola considera como atitudes corretas, nem se transformem em únicas referências para pautar os conhecimentos escolares.

Com relação ao segundo aspecto, do total de pareceres analisados, apenas 20% explicitavam alguns conhecimentos aprendidos nas disciplinas. A maior incidência foi nas disciplinas de Português e Artes, como é possível perceber a seguir:

Artes: “Parabéns! Atingiu e *elaborou todas as propostas do trimestre*, ou seja, *o projeto do objeto, a construção do objeto e o texto*. Melhorou as *relações na escrita* sobre as questões pertinentes aos *elementos da linguagem plástica com clareza e entendimento*, porém, *precisa aprofundar mais suas ideias na escrita*.”

(Parecer do aluno 01-2T-C31).

Português: “Cuidar *pontuação* quando escrever”.

(Parecer do aluno 06-2T-C33).

Já na maior parte dos pareceres dos dois trimestres, há pouca ou nenhuma referência aos conhecimentos; há, sim, uma linguagem pouco específica e eivada de aspectos moralizantes, tanto para fazer advertências aos comportamentos indesejados, quanto para felicitar pelo desempenho atingido, mesmo não estando explícita a aprendizagem atingida.

Geografia: “Tens que *trabalhar em aula*. *Vens para escola para aprender, não é mesmo?*”

(Parecer do aluno 15-1T-C34).

História: “*Fiquei feliz com o resultado escrito (prova) da tua aprendizagem*. Continue dedicando-se ainda mais.”

(Parecer do aluno 19-1T-C32).

Matemática: “Já mostrastes que *tens condições*, procura *conversar menos e sentar adequadamente e prestar mais atenção na aula.*”

(Parecer do aluno 12-1T-C32).

Ciências: “*Ótima aluna. Se melhorar algumas atitudes, ficará um espetáculo!*”

(Parecer do aluno 14-1T-C32).

Ao apontarmos a ausência de uma linguagem específica das áreas de conhecimentos, não desconsideramos a complexidade na elaboração de pareceres e enunciados avaliativos compreensíveis e sintonizados com os objetivos e tópicos desenvolvidos para diferentes interlocutores. Por exemplo: como escrever, claramente, para alunos e seus familiares, sobre as aprendizagens com relação ao conteúdo pontuação?

Lockmann (2010) e Freitas (2011), ao analisarem como as professoras dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, respectivamente, narram os sujeitos para serem encaminhados aos serviços especializados, também constataram que a linguagem específica, pertencente ao campo disciplinar e pedagógico, fica subsumida pela linguagem focada nos comportamentos e nas relações. Ficou evidente a mesma situação nos pareceres que analisamos. Interessante destacar que, nas escolas estudadas por nós, as professoras possuem formação acadêmica (graduação, a maior parte com especialização e algumas com mestrado), mas, no momento de narrar as aprendizagens do aluno, tal saber profissional fica esmaecido. Então, perguntamo-nos: devido a que razões o saber disciplinar e pedagógico qualificado, pertinente à formação das professoras, fica invisibilizado? Haveria uma desautorização do saber pedagógico? Seriam entraves as condições de trabalho, o tempo demandando, a capacidade de sintetizar por escrito os objetivos desenvolvidos em articulação com as aprendizagens observadas? De que modo se daria aquela desautorização do saber pedagógico?

Tramas finais

Ao finalizarmos este exercício analítico, apontamos algumas questões a partir dos argumentos que defendemos neste texto. Será que a reinvenção do

sentido ético e cultural para a escola do século XXI, conforme nos propõe Nóvoa (2010) na epígrafe inicial, passa por um novo posicionamento dos conhecimentos no currículo escolar? Por tudo que mostramos aqui, nosso desafio seria reinventar uma escola em que alunos de periferia e alunos de escolas centrais não tivessem tantas diferenças no seu acesso ao conhecimento escolar. Ao estudarmos como os conhecimentos escolares têm sido abordados em escolas de Ensino Fundamental de duas redes municipais no sul do país, podemos levantar algumas contribuições para pensar essa escola no sentido ético e cultural:

- A. O próprio movimento de tornar os sujeitos flexíveis e empreendedores de si mesmos pode levar a rupturas. Mesmo que a flexibilidade e o desenvolvimento da capacidade de adaptação pareçam cercear todas as possibilidades de ação e rupturas, é possível fazer emergir outros modos de assumir os processos coletivos da escola e outros processos de subjetivação dos sujeitos escolares, tanto de professores, quanto de alunos.
- B. O deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle joga-nos em relações sociais que incitam os sujeitos a serem responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Essa responsabilização ocorre numa sociedade de riscos, em que perigos e ameaças podem ser diagnosticados e prevenidos. Entretanto, quando esses riscos se constituem em danos ou prejuízos pela precariedade social em que os sujeitos estão envolvidos, estes não têm as mesmas condições que aqueles que dispõem de proteção e segurança têm para sair dessas situações. Em outras palavras: os alunos em condições sociais e econômicas precárias devem ser menos exigidos em relação à sua aprendizagem escolar? Teríamos que ser mais condescendentes com seu processo de escolarização?
- C. Nos processos de avaliação, ao assumirmos que os conhecimentos podem ser redescritos pelas relações e pelos comportamentos apresentados pelos alunos, podemos estar, mais uma vez, punindo e culpabilizando os sujeitos das escolas de

periferia como *não aprendentes, lentos, violentos, inaptos às aprendizagens escolares*.

- D. Elaborar pareceres descritivos com narrativas de julgamento e moralização dos estudantes, muitas vezes como a única expressão visível de rendimento escolar, pode fazer com que crianças e jovens permaneçam na obscuridade com relação às suas aprendizagens escolares. Seus professores também sofrem os efeitos disso por sentirem-se fracassados e sem saberem o que fazer com a não aprendizagem observada em sala de aula e nos resultados por meio dos registros avaliativos, incluídos os baixos índices nas indesejadas classificações (*rankings*) de seus alunos e escolas.
- E. Em uma escola cuja situação não seja de extrema precarização, os sujeitos possuem outros espaços que darão conta de assegurar seu acesso ao conhecimento por outras formas, não dependendo exclusivamente da escola.
- F. Quando as práticas pedagógicas escolares têm como foco a disciplina, não podemos assumi-la como a mesma atitude de uma sociedade com ênfase na disciplina quando hoje se vive sob a égide da sociedade de controle ou de seguridade. O problema não é a disciplina. É necessário analisar *como* a disciplina está sendo deslocada para o momento atual (sociedade de controle) e quais efeitos são passíveis de perceber ou desejamos encontrar nos alunos contemporâneos.
- G. Pela pesquisa desenvolvida, não é possível afirmar que as configurações atuais do conhecimento escolar são frutos da sociedade de controle. Contudo as tensões sobre o que pode ser considerado conhecimento escolar na atualidade parecem não prescindir da disciplina. E mais, por vezes, temos a impressão de que a disciplina que atua tanto sobre o corpo quanto sobre o saber se potencializa nas ações de governmentação e controle na escola.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARDOSO, Angela Maria Borba. *Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação escolar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.
- CASTEL, Robert. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis: Vozes, 2005.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. A sociedade disciplinar em crise (1978). In: _____. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 268.
- FREITAS, Cláudia R. *Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011
- GARCEZ, Pedro. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, v.4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.
- GODOY, Ana; AVELINO, Nildo. Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 327-351, dez. 2009.
- LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. PGM 3 - Currículo, conhecimento e cultura, indagações sobre o currículo escolar. *Boletim Salto para o Futuro*, n. 17, p. 20-29, set. 2007, Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

MOREIRA, Antonio F. B.; A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007, Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a14n45.pdf>>

NÓVOA, Antônio. À escola o que é da escola [Entrevista]. *Nova Escola*, n. 8, jun/jul, 2010, Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

_____. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence, and Exclusion. *Journal of Teacher Education*, v. 53, n. 3, p. 262-267, 2002.

_____. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, v. 34. n. 2, maio/ago. 2010.

SANTOS, Lucíola L. de P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1993.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na Sociologia Brasileira da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO; LOPES, Maura C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, dez. 2010.

XAVIER, Maria Luisa M. F. *Os incluídos na escola: disciplinamento nos processos emancipatórios*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

YOUNG, Michael, F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 mar. 2012.