

DAL'IGNA, Maria Cláudia. "*Há diferença*"? Relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

"Há diferença"?
Relações entre desempenho escolar e gênero

Maria Cláudia Dal'Igna

Porto Alegre
2005

Maria Cláudia Dal'Igna

"Há diferença"?
Relações entre desempenho escolar e gênero

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dagmar Estermann Meyer

Porto Alegre
2005

Às professoras que acolheram
meu convite e comigo
compartilharam suas práticas,
tornando viva esta pesquisa.

Aos alunos e às alunas que
encontrei na minha caminhada
de ensino e pesquisa.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. [...] Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores.

(Jorge Larrosa e Walter Kohan, 2002)

AGRADECIMENTOS

É chegado um dos momentos mais desejados por mim nestes tempos de dissertação. Confesso que esperei por ele com ansiedade. Sempre que as coisas pareciam difíceis, pesadas, tristes, quando a tarefa à que me propunha parecia impossível de ser alcançada, imaginava este momento. Um momento em que temos a oportunidade de agradecer às pessoas que nos acompanharam durante o processo, que se fizeram presentes de muitos modos, com quem partilhei e de quem recebi. As pessoas aqui citadas compõem as histórias que posso contar sobre esta dissertação; entendo que sem elas não poderia escrever essas histórias.

Às pessoas que dividiram comigo carinhos, lágrimas, gargalhadas, conversas, saudades, madrugadas, dificuldades, inseguranças, angústias, vitórias, saberes, amizade, quero, pois, agradecer.

A minha orientadora, Dagmar, por sua presença crítica, rigorosa e, sobretudo, carinhosa. Agradeço muito pelo privilégio de ser sua orientanda, pela oportunidade de aprender como professora, pesquisadora e aluna, por todas as idéias que fostes capaz de inspirar através de seu fazer intelectual e político. Como orientadora, mostrou-se incansável na procura de materiais para subsidiar a pesquisa, na leitura e releitura dos meus textos, na avaliação criteriosa, na proposição de idéias – apoio indispensável para a elaboração deste trabalho. Além disso, agradeço também pela relação de respeito e amizade que construímos nesse período, o que conferiu sentido especial ao processo de formação.

Ao grupo de orientação: Luiz, Simone, Helena, Letícia, Gládis, Damico, Sandra, Aline, Ileana e Ivete, agradeço por todos os momentos que partilhamos no período como orientandos/as, colegas e amigos/as. Suas sugestões e críticas competentes, bem como os prazerosos e instigantes encontros de orientação coletiva conferiram movimento a este trabalho e muito contribuíram para sua elaboração e implementação. Em especial, agradeço ao Luiz pelo carinho e pela amizade que nos une para além da academia.

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheu o convite para avaliar este trabalho. Às professoras Marisa Vorraber

Costa e Maura Corcini Lopes e ao professor Fernando Seffner, pela leitura e avaliação cuidadosas por ocasião da qualificação da proposta (materializadas nas 13 páginas que somam seus pareceres individuais) e pelas efetivas contribuições para a realização desta dissertação. As suas valiosas sugestões suscitaram muitas idéias e alimentaram o processo de escrita. Agradeço também, de modo especial, à professora Maria Luisa Xavier, com quem tenho dialogado através de sua importante produção teórica, pela acolhida carinhosa do convite para compor a banca na etapa final deste processo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela qualificada formação pública e gratuita, que me possibilitou cursar o Mestrado; à CAPES, pela bolsa concedida, que me permitiu dedicação exclusiva; e aos funcionários e funcionárias desta Universidade, pela atenção e disponibilidade.

Agradeço, de modo especial, às professoras Guacira Louro, Jane Felipe e Rosa Fischer e aos professores Alfredo Veiga-Neto e Carlos Skliar pelas aprendizagens que suas aulas suscitaram, pelas marcas que conferiram a minha formação como professora e pesquisadora, pelas inquietações provocadas por sua produção intelectual e política.

À professora Silvana Goellner, pela generosidade e disponibilidade com que me recebeu em sua disciplina (no Programa de Pós-Graduação da ESEF), pelas aulas instigantes e provocativas acerca das histórias do corpo, com as quais muito aprendi.

Aos participantes do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), pelo carinho e afeto com que me acolheram, pelas aprendizagens construídas em diferentes momentos: nas reuniões/estudos nas tardes de sexta; na organização e implementação de seminários, palestras, oficinas. Agradeço, ainda, à Bianca, à Graciema, à Judite e à Cíntia pelo carinho.

À Fabiana e à Ruth, amigas queridas, pelo apoio e torcida mesmo antes de meu ingresso neste Programa. Agradeço ainda pelas valiosas sugestões que teceram sobre este trabalho em diferentes momentos. À Fabi, agradeço também pela entusiasmada interlocução e pela presença carinhosa e generosa nos últimos meses de escrita.

Às pessoas queridas com quem convivi – impossível citar todos/as – durante o Mestrado como colega em disciplinas; como parceira em atividades acadêmicas e também políticas. Agradeço pelo afeto e carinho compartilhados, pelas divertidas conversas no bar da Faculdade e pela torcida em diferentes momentos.

As minhas primeiras alunas de graduação, agradeço pela oportunidade ímpar de aprendizagem que contribuiu efetivamente tanto para minha formação de pós-graduanda quanto para minha formação docente. Tal aprendizagem foi maximizada pela chance de estabelecer uma parceria importante com minha orientadora e regente da disciplina, que privilegiou o trabalho coletivo e possibilitou meu envolvimento em todas as etapas – elaboração, organização, planejamento e implementação da disciplina. Agradeço por essa oportunidade e destaco a importância da realização do estágio docente em ensino superior.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), pela qualificada formação. Em especial, destaco os encontros – com o SIAPEA, a Eli, a Maura e a Mirian – decisivos em minha vida profissional. Muitas aprendizagens sobre pesquisa e sobre o trabalho docente são resultados desses encontros.

A minha ex-orientadora, Eli, pela amizade tão sincera, pelo apoio e estímulo incondicionais, pela paixão de fazer pesquisa que nasceu desse nosso encontro ainda na graduação, pela torcida constante, pelas leituras e sugestões ao meu trabalho, que foram de extrema valia.

À Maura, professora, colega de grupo de estudos, examinadora deste trabalho, pelas aprendizagens construídas nos diferentes espaços que dividimos e pela relação de amizade e afeto que construímos. Agradeço também pelas sugestões valiosas para esta pesquisa, dadas entre conversas e caronas pedagógicas de São Leopoldo a Porto Alegre.

À Mirian, professora, orientadora de estágio na graduação e amiga, pela torcida entusiasmada, pelo apoio irrestrito, pela leitura cuidadosa e carinhosa de meus escritos. Agradeço também pelas valiosas trocas intelectuais e afetivas durante caronas ou ainda tomando um chá de jasmim com *waffle*.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura e Educação (GEPCE) da UNISINOS: às companheiras Maura, Morgana, Helena, Virgínia, Matilde, Delci e Vânia, pelo convívio estimulante e desafiador e pelo afeto que partilhamos; à Inez, pela

paciência e disposição em me escutar, pelas longas conversas e pela amizade sincera; à Rejane, pelas muitas conversas, pelo afeto e carinho; à Fátima, amiga querida, por sua presença alegre, carinhosa, divertida e estimulante e também por sua disponibilidade e generosidade em me auxiliar no trabalho de campo. A todas vocês, agradeço pelas leituras rigorosas, pelas sugestões de extrema valia – indispensáveis para este trabalho – e pelo privilégio da parceria intelectual e afetiva.

À Ana Paula, pelo carinho e afeto de nossa relação, pela amizade e pela torcida constante.

À Lene, pela revisão criteriosa deste trabalho e pelas produtivas e divertidas aulas de inglês.

Às amigas Juliana, Joice, Viviane e Paula, pela amizade fraterna, fruto desses felizes encontros que a vida promove. Levo vocês sempre comigo, ainda que não nos vejamos mais com tanta frequência. Aos amigos Paulo Alexandre, Pablo e Henrique, por sua amizade, carinho e afeto.

Aos meus pais, Luiz Alberto e Regina, por sua presença em minha vida. Com eles, tenho aprendido muito sobre amor, carinho, solidariedade, humildade, simplicidade, perseverança. Agradeço por seu apoio e estímulo incondicionais às escolhas que fiz.

A minha irmã, pelas aprendizagens construídas em nossa relação e convivência e, principalmente, pela amizade que existe entre nós. Também agradeço ao Fabrizio pelo apoio e carinho.

Ao Paulo, parceiro de muitos anos, presença intensa em minha(s) vida(s). Agradeço pela cumplicidade que nos une, pelo amor e o cuidado que tem por mim e pelo incansável estímulo a este trabalho, ainda que ele tenha demandado muito espaço em nossas vidas. Suas entradas estratégicas na sala de estudos, assim como os momentos outros que partilhamos, contribuíram para que eu pudesse superar os desafios que esta tarefa exigiu.

As minhas outras famílias – Ferreira e Machado –, pelo apoio irrestrito para a realização deste trabalho.

A todos e todas vocês, presenças importantes em minha vida, meu mais sincero obrigada!

RESUMO

A presente dissertação discute e analisa como o gênero atravessa (é incorporado e mobilizado) e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. Na articulação dos campos dos estudos de gênero, estudos culturais e pós-estruturalismo, procurei investigar os significados atribuídos ao desempenho escolar, aquilo que chamei de conteúdo da noção de desempenho escolar. Considerando que essa noção é definida em meio a relações de poder, interessou-me também mapear e descrever alguns dos modos pelos quais o poder se exerce, operando na produção de sistemas que são comumente utilizados para mensurar e/ou qualificar o desempenho escolar de alunos e alunas. Com esse objetivo, para compor meu *corpus* de pesquisa, desenvolvi um procedimento de investigação, que intitulei *Grupo de discussão*, com professoras de séries iniciais das redes municipal e estadual de ensino da cidade de São Leopoldo/RS. Explorei o material empírico, produzido no contexto desse grupo, valendo-me dos pressupostos da análise de discurso foucaultiana e utilizando como ferramentas analíticas os conceitos de discurso, gênero, linguagem, poder, norma, dentre outros. A trama das ferramentas com os materiais possibilitou-me argumentar que a definição da noção de desempenho escolar está relacionada com a instauração de um conjunto de normatividades – elementos normativos – que permitem comparar, diferenciar, classificar, avaliar, enfim, atribuir determinados significados aos desempenhos escolares. Tais normas funcionam como medidas comuns que permitem às professoras avaliar todos e todas – separando-os em normais e anormais, regulando e conformando aquilo que entendemos por desempenho escolar normativo. Discuto ainda como gênero atravessa e constitui as normas de conhecimento e de comportamento funcionando, ao mesmo tempo, como organizador e desorganizador das normas, o que me permite argumentar que gênero, de forma explícita e/ou implícita, é um dos elementos constitutivos daquilo que se entende por desempenho escolar.

Palavras-chave: Educação escolar – Estudos de gênero – Desempenho escolar – Análise de discurso.

ABSTRACT

The present dissertation discusses and analyses the way gender both crosses (while being embodied and mobilized) and constitutes the pedagogical discourse which, articulated with other discourses, defines and regulates what is understood by learning performance in the early school grades. In the articulation of fields such as Gender Studies, Cultural Studies and post-structuralism, I have attempted to investigate the meanings which are assigned to learning performance, which I have denominated content of the learning performance notion. Considering that this notion is defined through power relationships, I became interested in mapping and describing some of the ways through which power is exercised, operating in the production of systems which are commonly used to measure and/or qualify students' learning performance. In order to compose the corpus of this research, I developed an investigation procedure called Discussion Group, with teachers who work in early grades of public schools in São Leopoldo/RS. I explored the empirical material produced in that group context, employing assumptions from the foucauldian discourse analysis and using the concepts of discourse, gender, language, power, norm, among others, as my analytical tools. The combination of these tools with the materials has enabled me to argue that the definition of learning performance is related to the establishment of a set of normativities – normative elements – which allow us to compare, differentiate, classify, assess, and attribute certain meanings to learning performances. Such norms function as common measures which enable teachers to assess all the children – sorting them as normal and abnormal, thus regulating what we understand as normative learning performance. I have also discussed how gender crosses and constitutes both knowledge and behavior norms, while it works as either an organizer or a desorganizer of those rules. This idea may be used to argue that gender, either implicitly or explicitly, is one of the elements which constitute what has been understood as learning performance.

Key words: School Education – Gender Studies – Learning Performance – Discourse Analysis

SUMÁRIO

O COMEÇO DO FIM	12
PARTE I – AFI(N)ANDO O OLHAR	15
1 MODOS DE APROXIMAÇÃO – PARA DESENHAR A QUESTÃO	16
Sobre a escolh(id)a	17
Percorrendo alguns labirintos	18
Uma questão desenha-se: a produtividade de tecer outras tramas	22
2 DESEMPENHO ESCOLAR COMO CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA	26
3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	39
O lugar (do) SIAPEA na constituição do grupo	42
Procedimentos para a implementação do grupo	47
As ferramentas	58
PARTE II – PRODUÇÃO DA NORMA: DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM O DESEMPENHO NORMATIVO	71
4 “A GENTE VÊ O ALUNO NUM TODO”	72
“O conhecimento é a base para a série seguinte”	72
Relações entre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem: produção da criança em posição de não-aprendizagem	81
“O conhecimento junto com outros critérios que a gente utiliza [para avaliar]”	92
“ <i>A criança que é estimulada em casa, ela vai; a criança que não é tende a ficar, às vezes, um pouco mais para trás</i> ”	102
5 “EXISTEM DIFERENÇAS NAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS MENINOS E PELAS MENINAS?”	116
“ <i>Não vejo diferença nenhuma</i> ”	118
6 “UMA COISA QUE EU NUNCA TINHA PARADO PARA PENSAR”: RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ESCOLAR E GÊNERO	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	162
APÊNDICE A – Apresentação da pesquisa	163
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	164
APÊNDICE C – Informações sobre as professoras participantes da pesquisa	165
ANEXO	166
ANEXO A – Certificado de participação	167

O COMEÇO DO FIM

Apresento aqui, de modo resumido, a Dissertação intitulada "*Há diferença?*"? *Relações entre desempenho escolar e gênero*¹. Mas é preciso explicar que apresentar esta pesquisa não foi a tarefa primeira que empreendi. Foi preciso percorrer alguns caminhos para, por fim, escrevê-la. Por isso, intitulo este texto introdutório *Começo do Fim*. É o começo de um texto em que apresento minha investigação. Paradoxalmente, é também o começo do fim da escritura desta, já que escrevo esta parte por último, após a conclusão do estudo.

Esta pesquisa é resultado de um processo curto – na dimensão temporal – e denso – na dimensão de intensidade. Curto, porque foi construída em um período de aproximadamente vinte e quatro meses, devido aos prazos cada vez mais exíguos das agências financiadoras. Denso, porque precisei tramar os fios que dão sentido a este texto também nesse tempo que corre paralelo e muitas vezes atravessa outra dimensão – a dimensão de nossas vidas.

Muitos caminhos foram percorridos – talvez seja mais apropriado falar em labirintos² –, cujas divisões múltiplas e passagens confusas, cruzadas, sem saída, foram constituindo (e continuam produzindo) a identidade de professora pesquisadora que ora assumo e reconheço. A problemática desta investigação também começou a ser desenhada nesses percursos labirínticos. Alguns dos questionamentos suscitados, primeiro como estudante, no curso de Pedagogia, depois na sala de aula, como professora de séries iniciais, instigaram-me a realizar este mestrado, em que pretendi investigar o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, tem produzido significados sobre desempenho escolar³ de meninos e meninas.

¹ O título desta dissertação – "*Há diferença?*" – foi inspirado na frase de uma das Professoras Participantes da pesquisa.

² Adoto a palavra *labirinto* como uma "metáfora arquitetônica" (CORAZZA, 1996a) que me possibilitou significar os caminhos trilhados como professora e pesquisadora até este momento – caminhos labirínticos complexos, sinuosos, imprevisíveis, que estão enredados e cujas aparentes saídas se constituem como bifurcações que apontam possibilidades de continuar em movimento. "Não possui [portanto] nunca uma porta, nem externo muro, anverso ou reverso, nem secreto centro, ou fim" (CORAZZA, op. cit., p. 108).

³ No contexto desta pesquisa, a expressão *desempenho escolar* é colocada sob rasura. Por questões de formatação e de fluidez do texto, não utilizarei o recurso das aspas a cada menção do termo.

Os significados atribuídos ao desempenho escolar de meninos e meninas são aqui problematizados desde a perspectiva dos estudos de gênero que se articulam com o pós-estruturalismo de Michel Foucault⁴. Outro campo de estudos importante para esta investigação é o dos Estudos Culturais. Na articulação desses campos, discuti alguns dos modos pelos quais gênero é incorporado e mobilizado, constituindo o discurso pedagógico, o qual, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. Com esse objetivo, para compor meu *corpus* de pesquisa, foi preciso construir uma metodologia de investigação, que intitulei *Grupo de discussão*, com professoras de séries iniciais das redes municipal e estadual de ensino da cidade de São Leopoldo/RS.

Dito isso, passo a apresentar, em poucas linhas, os fios que teci – que pude tecer – para realizar esta investigação.

Esta dissertação está organizada em duas partes. Na primeira parte, apresento o trabalho de composição da trama que me possibilitou *afi(n)ar o olhar* para analisar o material empírico. No primeiro capítulo, *Modos de aproximação – para desenhar a questão*, procuro inscrever, a partir de alguns fragmentos de história, meu objeto de pesquisa tanto no plano acadêmico quanto no profissional enquanto uma ‘escolha’⁵ política que me mobiliza como mulher, educadora, pesquisadora. Formulo, ainda, a partir da conexão com os campos teóricos escolhidos, as questões que orientam a investigação. No segundo capítulo, *Desempenho escolar como construção pedagógica*, apresento e discuto alguns dos significados que têm sido atribuídos ao desempenho escolar no contexto do discurso pedagógico, o que me permite visibilizar algumas condições de possibilidade para a invenção/produção dessa noção. Em seguida, no terceiro capítulo, *Escolhas teórico-metodológicas*, indico de quais campos teóricos provêm o instrumental de problematização e análise, as ferramentas teóricas utilizadas na investigação e os encaminhamentos metodológicos para o empreendimento da pesquisa.

⁴ Adoto o uso do nome e sobrenome do/a autor/a – quando este/a é citado/a pela primeira vez no corpo do texto – para visibilizar mulheres e homens a quem me refiro. Tanto a grafia *o/a* quanto essa opção são políticas e decorrem de minha inserção no campo dos Estudos Feministas.

⁵ Esclareço o uso que aqui faço do recurso das aspas. Aspas simples são utilizadas para palavras sob suspeição e para palavras empregadas com outros sentidos que não os convencionais; aspas duplas, para citações.

Percorrido esse caminho, na segunda parte – *Produção da norma: dos elementos que compõem o desempenho normativo* –, apresento as análises realizadas, tentando tramar os fios teóricos e empíricos. No quarto capítulo, analiso o enunciado “*a gente vê o aluno num todo*”, discutindo as noções de conhecimento, comportamento e família articuladas a ele. Argumento que tais noções se constituem enquanto elementos normativos que são constitutivos da noção de desempenho escolar. No quinto capítulo, “*Existem diferenças nas dificuldades apresentadas pelos meninos e pelas meninas?*”, analiso como o gênero atravessa e dimensiona o conteúdo da noção de desempenho escolar. No último capítulo, “*Uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar*”: *relações entre desempenho escolar e gênero*, retomo alguns fios que foram sendo alinhavados para finalizar a tessitura da dissertação.

PARTE I – AFI(N)ANDO O OLHAR

1 MODOS DE APROXIMAÇÃO – PARA DESENHAR A QUESTÃO

A indisciplina está naturalizada nos corpos masculinos, reservando aos corpos femininos o lugar dos movimentos 'delicados', do 'silêncio', do 'bom comportamento'. [...] As meninas são sempre as 'esforçadas', 'caprichosas', 'disciplinadas'. Aos meninos, cabem os atributos de 'desorganizados', 'dispersivos', 'bagunceiros', mas 'inteligentes' (DAL'IGNA, 2001, p. 51).

A menina Laura apresenta distúrbio de aprendizagem (ficha de encaminhamento). Diante desse 'diagnóstico', a escola a encaminha para o SIAPEA, relatando que esta *apresenta muita dificuldade na compreensão e raciocínio* (ficha de encaminhamento) (DAL'IGNA, op. cit., p. 55).

Os excertos acima foram extraídos de meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia⁶. Trata-se, mais especificamente, de uma pesquisa desenvolvida com um grupo de jovens, a maioria com história de múltiplas repetências nas séries iniciais. Nesse trabalho, procurei discutir as implicações do controle corporal quando este é tomado como um precedente para o 'bom rendimento', considerando que elementos centrais de qualquer currículo, tais como os gestos e movimentos controlados, os tempos e espaços seriados, fragmentados e divididos e a organização do conhecimento, acabam por regular os corpos na escola. Desse modo, analisei, dentre outros discursos, aqueles que relacionavam um 'jeito de ser' aluno (menino) e aluna (menina) com o desempenho escolar.

Porém, naquele momento, as relações de gênero não constituíam o foco central da pesquisa. Nesse sentido, muitas análises foram bastante iniciais e deixaram flancos abertos para futuras complexificações e outras/novas operações analíticas.

Neste momento, retomo tais elementos para inscrevê-los e escrevê-los a partir de um outro lugar. Como aluna do Mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa Educação e Relações de Gênero, sinto-me desafiada a analisar a questão do desempenho escolar desde uma perspectiva dos estudos de gênero.

⁶ A pesquisa intitulada *A produção dos corpos de sujeitos em posições de não aprendizagem* foi desenvolvida concomitantemente no Trabalho de Conclusão (sob orientação da Prof.^a Eli T. H. Fabris) e nas Práticas de Ensino I e II (sob orientação da Prof.^a Mirian D. B. Dazzi) no Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

É preciso explicar que tal temática se inscreve nos labirintos de minha própria experiência pessoal e profissional. Portanto, será preciso percorrer alguns desses labirintos para justificar a pertinência deste estudo.

Sobre a escolh(id)a

Por que essa temática me interessa, me mobiliza como mulher, educadora, pesquisadora que tem sido interpelada⁷ – tanto no plano acadêmico quanto no profissional – por questões acerca das dificuldades de aprendizagem, da repetência, da evasão, do fracasso escolar? Quais as contribuições que esta pesquisa pode trazer para que seja possível analisar, de uma perspectiva dos estudos de gênero, essas e outras questões no campo educacional, mais especificamente, na escola?

O exercício de perguntar sobre a escolha de um tema ou objeto de pesquisa marca uma posição teórica e política, que será (de)limitada paulatinamente ao longo deste texto. Por hora, apóio-me em Foucault (2004), cujo pensamento me permite entender que a escolha de um tema (e outras tantas escolhas) tem uma história.

Não me refiro a uma história linear, que pressupõe uma descrição de fatos que ocorrem e se interconectam gradual e progressivamente. Tampouco relatarei fatos previsíveis e explicáveis que determinarão a origem de tal escolha, justificando a

⁷ Conceito cunhado pelo filósofo francês Louis Althusser. Em seu importante ensaio intitulado *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (1983), Althusser desenvolve uma argumentação acerca do processo de produção e disseminação da ideologia realizada pelos aparelhos ideológicos de estado, dentre eles, a escola. No processo de transmissão da ideologia, os indivíduos reconhecem-se como sujeitos no exato momento em que são interpelados por mecanismos e instituições encarregadas de manter o *status quo* das classes dominantes na sociedade capitalista (SILVA, 2000a, 2000b). Kathryn Woodward (2000), comentando o ensaio de Althusser, afirma que ele desenvolveu seus trabalhos no contexto de um paradigma marxista a partir das contribuições da psicanálise e da lingüística estrutural. No contexto desta pesquisa, o conceito é tensionado pelas contribuições do pós-estruturalismo, principalmente no que se refere à noção de sujeito, entendido não como causa ou origem do discurso, mas como efeito discursivo. Assim, para além de vê-lo como objeto de influências de um contexto externo, é preciso compreendê-lo como constituído enquanto sujeito, por meio de interpelações, por uma pluralidade de discursos (PINTO, 1989). Há uma constante luta entre discursos que pretendem interpelar os sujeitos, os quais são sempre já sujeitos de outros discursos. Os indivíduos ao mesmo tempo em que são interpelados por discursos, os transformam de acordo com suas histórias de vida, com as posições-de-sujeito que ocupam no instante da interpelação. Nesse infinito processo, complexo e instável, articulam-se muitas posições, rejeitam-se e abandonam-se algumas e assumem-se outras que conferem provisoriamente um sentido de pertencimento a um determinado grupo social.

atitude como decorrência de um processo evolutivo de um indivíduo agora consciente, emancipado, liberto e, portanto, capaz de escolher.

Interessa-me, aqui, argumentar que nossas escolhas estão articuladas a um complexo processo histórico em que, paradoxalmente, escolhemos e “[...] somos ‘escolhidas/os’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (CORAZZA, 1996a, p.125).

Desse modo, arrisco-me a contar alguns fragmentos de história, tecendo os fios que, para este texto, são pertinentes. Ao tecer um texto (e fazer com que o texto teça), assumo o risco de produzir outras tramas (LARROSA, 2001).

Percorrendo alguns labirintos

Como já referi, a temática do desempenho escolar tem sido objeto de minhas análises nos planos acadêmico e profissional. Mas é preciso mencionar que as aproximações com a temática são distintas e estão profundamente envolvidas com um tempo e espaço datados.

Para escrever sobre tais aproximações, precisei organizá-las. Optei por torná-las fragmentos, pois neste texto não se faz necessário contá-las em detalhes. Decidi também numerá-las para situar o/a leitor/a e apenas por esse motivo.

I

Ingressei no curso de Pedagogia⁸ movida por um desejo salvacionista e messiânico de trabalhar com crianças, principalmente aquelas mais ‘carentes’ e com ‘dificuldades de aprendizagem’.

A aproximação com a questão do desempenho escolar deu-se a partir da relação entre o alto/baixo rendimento escolar e, como conseqüência do último, a repetência. No primeiro semestre, cursei uma disciplina intitulada *Introdução à Psicologia*. Nela, realizei um trabalho de pesquisa sobre as dificuldades de

⁸ Ingressei na UNISINOS no primeiro semestre de 1998.

aprendizagem (questão em voga no campo educacional). Analisei, de uma “perspectiva biologicista”⁹, diferentes documentos que justificavam (tinha de haver uma explicação!) o mau rendimento de três crianças das séries iniciais – dentre eles, cito os testes de QI e as anamneses. Na conclusão, anunciei possíveis alternativas corretivas com o objetivo de solucionar tais dificuldades de aprendizagem.

Essa e outras disciplinas que constituíam o currículo do Curso, em sua maioria, estavam profundamente imbricadas com os discursos da psicologia do desenvolvimento¹⁰ acerca da inteligência, da consciência, dos níveis de abstração, dos estágios de desenvolvimento mental. Os discursos da “Psicologia do Desenvolvimento/pedagogia centrada-na-criança” (WALKERDINE, 1999a) concorriam para a representação de uma infância e uma adolescência naturalizadas, com fases de desenvolvimento organizadas em etapas progressivas e supostamente universais que descreviam uma norma cientificamente marcada por um modo de ser criança ou adolescente.

Sob a égide desses e de outros discursos, fui construindo meus entendimentos sobre a prática pedagógica, que deveria ser organizada para desenvolver as habilidades e potenciais dos/as alunos/as. Caberia, então, ao/à professor/a organizar os conhecimentos de acordo com as necessidades de cada criança.

II

Atuando como estagiária num Centro de Apoio Pedagógico em Porto Alegre com um grupo de alunos (todos meninos) com necessidades educativas especiais, empenhei-me em organizar situações-estímulo que promovessem condições facilitadoras para a aprendizagem. Procurei deslocar meu olhar dos discursos

⁹ Tal perspectiva postula uma universalidade biológica (GROSZ, 2000), utilizada para explicar o insucesso escolar. Ainda sobre a “abordagem biologicista”, Jaqueline Moll (1996) argumenta que esta posiciona o/a aluno/a como responsável pelo fracasso escolar, como aquele/a que é portador/a de algum déficit, apontando a disfunção biológica e/ou a desnutrição como causas do insucesso escolar.

¹⁰ Conforme argumenta Tomaz T. da Silva (1996, p.215-216), “a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi esta que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle”.

medicalizados que fixavam os sujeitos em posições naturais e essenciais, visto que os diagnósticos de síndromes como Down, Autismo e outras diziam quais eram as possibilidades de aprendizagem (ou não) dos sujeitos. Porém, continuava entendendo minhas ações pedagógicas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, assim como a construção do conhecimento (em termos intelectuais) que ali se processava parecia distante das implicações sociais, históricas, políticas e culturais. Hoje pergunto, por exemplo, por que nunca me interoguei acerca da própria constituição do grupo, formado exclusivamente por meninos, e sobre as relações de gênero que atravessavam e instituíam os saberes e práticas pedagógicas; ou, ainda, acerca do caráter constitutivo da pedagogia, entendendo-a como espaço de produção implicado ativamente na fabricação de sujeitos.

III

Trabalhei em uma escola municipal na periferia de Porto Alegre. Nesse espaço, pude experimentar muitas possibilidades de atuação pedagógica¹¹, porém foi como professora-itinerante das turmas de progressão e anos-ciclo¹² que me deparei novamente com as dificuldades de aprendizagem.

Sujeitada por discursos educacionais críticos, inquietava-me a não-concretização dos pressupostos de democratização, autonomia, emancipação e libertação que acreditava serem inerentes a uma educação dita inclusiva. Além disso, incomodavam-me profundamente os modos escolares de lidar com as diferenças e as 'novas' fronteiras de inclusão/exclusão traçadas num ambiente de "respeito, aceitação, solidariedade e tolerância para com a diversidade"¹³ (SKLIAR, 2001, p.40).

Foram tempos de muitos aprendizados, acompanhados de questionamentos, não sem sofrimentos e angústias, sobre a prática educativa emancipatória e

¹¹ Trabalhei como monitora das professoras-referência, atuando de acordo com a organização dos ciclos, principalmente nas turmas de progressão do 1º e 2º ciclos; professora-itinerante das turmas de progressão e anos-ciclo; professora-itinerante no projeto de inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais inseridos em turmas de 1º e 2º ciclos.

¹² As turmas de progressão, dentro do regime de ciclos, estão relacionadas com as políticas de correção de fluxo e os programas de aceleração escolar que pretendem garantir a permanência e a aprendizagem dos/as estudantes no sistema escolar, corrigindo o fluxo dos sistemas de ensino, eliminando a defasagem idade/série e os problemas que dela decorrem.

¹³ Ainda que a citação esteja inserida em outro contexto, gostaria de manter aqui o tom de problematização e crítica acerca dessas noções, tal como no texto do autor.

libertadora no contexto de uma “escola cidadã”¹⁴ para entendê-la, a partir de um outro lugar teórico, como prática disciplinadora e normalizadora.

IV

A convite de uma professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)¹⁵, conheci o Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA), que se constitui em um espaço de ensino, pesquisa e extensão da Universidade. Trabalhei com crianças e jovens de escolas públicas de São Leopoldo e regiões vizinhas, com histórias de múltiplas repetências nas séries iniciais. Nesse espaço, inseri-me como bolsista e atuei durante os dois últimos anos de graduação desenvolvendo as atividades pertinentes às disciplinas denominadas como práticas, entre elas: *Prática de Matemática II*, *Práticas de Ensino I e II* e *Trabalho de Conclusão de Curso*.

Daí, outra aproximação (talvez seja mais apropriado falar em uma aproximação e um estranhamento). E aqui será preciso referir a importância dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. O estudo de muitos/as autores e autoras provocou deslocamentos, perturbou práticas pedagógicas naturalizadas, contribuiu para pôr em suspeição as concepções de sujeito, ensino e aprendizagem propostas pela Modernidade, fazendo com que eu olhasse de um outro modo para os sujeitos com quem trabalhava. Minha crença na transformação dos/as cidadãos/ãs pela educação escolarizada, pelo seu caráter emancipatório e libertador, foi abalada¹⁶.

¹⁴ Trata-se de um projeto educacional da administração popular de Porto Alegre/RS, implementado ainda no final da gestão do então prefeito Tarso Genro (1993-1996). Para maiores detalhes sobre o *Projeto Escola Cidadã*, ver Cadernos Pedagógicos 9 (1999). Para uma análise crítica sobre a questão do disciplinamento nos processos emancipatórios no contexto das turmas de progressão da Escola Cidadã, ver Maria Luisa Xavier (2003).

¹⁵ Maura C. Lopes.

¹⁶ Ainda que meus esforços como professora e pesquisadora não estejam mais pautados nesses pressupostos teóricos, não abduco de meu compromisso político. Adotar uma postura teórica e política na articulação dos campos dos Estudos Feministas, Culturais e do Pós-Estruturalismo não significa desconsiderar as implicações políticas de nossas ações. Ao contrário, implica considerar que as lutas têm de ser contingentes, provisórias e permanentes. Significa ainda abandonar o solo firme e seguro para “aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo” (LARROSA, 1999, p.62). É nesse sentido que sigo apostando que as lutas em que me envolvo e em que sou envolvida podem contribuir para a construção de relações mais justas e democráticas.

O estranhamento provocado por essa aproximação deslocou meu objeto de estudo e minha prática pedagógica. Não me perguntava mais sobre as causas das dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar, da repetência, da evasão. Nessa perspectiva, no Trabalho de Conclusão de Curso, não pretendi “analisar as ‘dificuldades de aprendizagem’ em si, mas o que se dizia sobre elas e como esses discursos construía os sujeitos não-aprendentes” (DAL’IGNA, 2001, p.35).

Desse ponto, poderia começar esta dissertação. Foi assim, aliás, que iniciei este capítulo, falando sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso. Esse então seria o começo. Mas aqui, neste momento, a palavra *começo* tem duplo sentido. É o *começo do fim* do exercício de percorrer alguns labirintos para inscrever a escolha do tema na história de minha experiência pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, é o começo de uma pesquisa que pretende se aproximar do tema desempenho escolar novamente (se é que foi possível afastar-se dele) desde um outro lugar.

É sobre isso que falo a seguir.

Uma questão desenha-se: a produtividade de tecer outras tramas

Considerando a pesquisa realizada no SIAPEA com jovens, em sua maioria, multirrepetentes, fui construindo alguns entendimentos sobre os possíveis elementos que contribuem para a produção do fracasso escolar e as implicações da instituição escolar nesse processo. Ao analisar os discursos pedagógicos sobre as ‘dificuldades de aprendizagem’, que fixavam os/as estudantes em “posições de não aprendentes”¹⁷, passei também a interrogar-me sobre os diferentes modos de justificar o alto/baixo rendimento de meninos e meninas.

Tal inquietação foi provocada, em parte, por leituras de autores e autoras que se aproximam do campo dos Estudos Feministas pós-estruturalistas para discutir questões relacionadas com corpo, gênero, sexualidade e educação. Aproximei-me dessas discussões ainda na graduação¹⁸ e, mais tarde, em atividades de extensão¹⁹ e

¹⁷ Utilizo-me da expressão “posições de não-aprendizagem”, cunhada por Elí T. H. Fabris e Maura C. Lopes (2000), para justificar que entendo que os sujeitos que ‘apresentam dificuldades de aprendizagem’ estão em posições de não-aprendentes que não são fixas, possibilitando, assim, que os sujeitos ocupem outras posições.

¹⁸ Destaco as disciplinas *Metodologia do Ensino de Ciências* (4º semestre) e *Práticas de Ensino I e II* (7º e 8º semestres), ministradas por Mirian D. B. Dazzi.

disciplinas cursadas como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC)²⁰ neste Programa de Pós-Graduação.

Tais incursões em distintos lugares possibilitaram-me problematizar a produção de identidades de gênero e sexualidade, dentre outras, a partir da articulação dos campos dos Estudos Feministas e Culturais em uma perspectiva pós-estruturalista. Contribuíram também para dar continuidade às discussões de ensino e pesquisa sobre educação e gênero, iniciadas ainda na graduação do curso de Pedagogia. Além disso, esses felizes e produtivos encontros colaboraram com a elaboração de uma nova problemática de pesquisa²¹, desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação neste Programa de Pós-Graduação.

No processo de definição de um objeto de pesquisa, foi fundamental “considerar que não há objetos naturais, que é preciso exatamente desviar o olhar dessa ‘naturalidade’ que nos espreita e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada” (FISCHER, 2002, p.62). Foi necessário desviar o olhar, afastar-me das inquietações iniciais sobre as dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar para construir uma problemática de pesquisa. Assim, comecei a interrogar-me de modo mais amplo sobre a questão do desempenho escolar e das relações de gênero aí implicadas.

Desse lugar, considerando tais inquietações, desenvolvi esta pesquisa, cuja problemática consiste em discutir e analisar *como o gênero atravessa (é incorporado e mobilizado) e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização*. Em linhas gerais, esse é o objeto de investigação desta pesquisa.

¹⁹ Gostaria de referir aqui, em especial, um evento de extensão universitária da UNISINOS intitulado *Mídia, Gênero, Sexualidade e Educação*, coordenado por Ruth Sabat, com colaboração de Fabiana de A. Marcello.

²⁰ Destaco os Seminários Avançados *Corpo, Gênero e Sexualidade: questões para a pesquisa em Educação*, ministrado por Dagmar E. Meyer, Guacira L. Louro e Jane Felipe, e *Teorias Contemporâneas de Gênero e Sexualidade*, coordenado por Guacira L. Louro. Gostaria de fazer referência ainda às sessões de qualificação e defesa de dissertações e teses assistidas neste Programa, mais especificamente aquelas relacionadas à Linha de Pesquisa Educação e Relações de Gênero.

²¹ Nesse processo de problematização do objeto, outros espaços colaboraram de forma importante. Destaco três grupos que me acolheram de modo singular: o GEPCE, da UNISINOS, coordenado por Maura C. Lopes; o grupo de orientação e o GEERGE, da Faculdade de Educação da UFRGS, ambos coordenados por Dagmar Meyer.

Desnecessário dizer o quanto a questão do desempenho escolar, mais especificamente, do 'mau desempenho', tem sido discutida pela teorização educacional. Porém, a maior parte das análises tem reivindicado as promessas – não cumpridas – de acesso universal, igualdade e justiça, ideais da educação moderna e iluminista, para solucionar as desigualdades, garantir a todos o direito à educação e combater, por exemplo, as problemáticas da repetência e da evasão.

No entanto, ainda não são muito numerosos os trabalhos que questionam os pressupostos modernos da educação escolarizada e pública – a existência de um sujeito essencial, universal e atemporal, as narrativas mestras da razão e do progresso, o ideal de emancipação e autonomia – e suas implicações. Daí a importância do referencial pós-estruturalista para esta pesquisa. Além disso, estudos que pretendem explorar a temática do desempenho escolar desde a perspectiva de gênero ainda são pouco numerosos. Sobre isso é preciso dizer ainda que, na medida em que esta investigação propõe como estratégia metodológica a análise dos discursos que tornam possíveis determinados modos de pensar e falar das PPs²², pretende oferecer ferramentas teóricas para pensar a formação docente. Isso implica também considerar nossas práticas pedagógicas não como espaços de desenvolvimento ou de mediação, mas sim de produção (LARROSA, 2000).

Com as contribuições desses campos teóricos, pretendo ampliar algumas das análises acerca das ditas 'dificuldades de aprendizagens' iniciadas na graduação. Porém, agora, na medida em que me proponho a problematizar, desde uma perspectiva de gênero, aquilo que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de ensino, será preciso percorrer alguns caminhos.

Explico melhor. Para investigar *como o gênero atravessa (é incorporado e mobilizado) e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização*, precisei desdobrar essa pergunta para formular outras que me permitissem investigar os significados atribuídos ao desempenho escolar, aquilo que chamei de conteúdo²³ da noção de desempenho escolar. Considerando que essa

²² Adoto o uso da sigla PPs para fazer referência às Professoras Participantes da pesquisa.

²³ Na Parte II, exploro alguns dos elementos que compõem o conteúdo da noção de desempenho escolar.

noção é definida em meio a relações de poder, interessa-me também mapear e descrever alguns dos modos pelos quais o poder se exerce, operando na produção de sistemas que são comumente utilizados para mensurar e/ou qualificar o desempenho escolar de alunos e alunas. Por fim, pretendo ainda discutir e analisar como esses elementos são mobilizados e organizados do ponto de vista de gênero.

A partir de tais questões, torna-se necessário desnaturalizar os significados de desempenho escolar para argumentar que são definidos no interior de sistemas discursivos e simbólicos de uma cultura²⁴. Isso permite considerar que não há uma única definição de desempenho escolar – o que se define como sendo, por exemplo, alto ou baixo desempenho escolar está atrelado a um contexto social específico – e que tal definição é sempre provisória e contingente. Nesse sentido, no próximo capítulo, apresento e discuto alguns dos significados que têm sido atribuídos a desempenho escolar no contexto do discurso pedagógico, argumentando que, no interior desse discurso, tal conceito é produzido/inventado.

²⁴ Ainda que esteja empregando a palavra *cultura* no singular, ela não é tomada neste estudo em sua acepção moderna, qual seja: aquilo que de melhor foi produzido pela humanidade. Esse entendimento supõe que cada cultura é harmoniosa, universal e unificada. No sentido de problematizar esse significado diferenciador, hierarquizador e elitista, alguns teóricos e teóricas culturais têm contribuído para atribuir ao conceito outros sentidos, advertindo-nos assim sobre a produtividade de flexionar a palavra *cultura*, empregando-a no plural – *culturas* – e adjetivando-a – *culturas juvenis*, por exemplo. Para maiores detalhes sobre essa discussão, sugiro Costa; Silveira; Sommer (2003) e Veiga-Neto (2003a). Sobre o modo como estou empregando esse conceito, ver Capítulo 3.

2 DESEMPENHO ESCOLAR COMO CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA²⁵

O esquema predominante de racionalidade da pedagogia moderna enquadra a criança como podendo ser classificada através de estágios de desenvolvimento, de categorias psicológicas e morais do “eu” e de medidas racionais de rendimento. Estas classificações costumam ser apresentadas como intemporais e universais, vendo a criança em relação a elementos universais e a sistemas profissionais de conhecimento, e não mais nas interações face-a-face de suas comunidades, ou nas experiências culturais de seus grupos sociais (CORAZZA, 1996b, p.224).

Gostaria de destacar três idéias presentes na epígrafe que abre este capítulo. Primeira: a pedagogia moderna e seu esquema de racionalidade transformam a criança em sujeito-aluno/a ‘raciocinante’ e ‘em desenvolvimento’. Segunda: esse modo de pensar, classificar e compreender a criança é uma invenção da pedagogia moderna. Terceira: a noção de criança-estudante também o é.

Ainda que, nesse excerto, Sandra Corazza esteja se referindo de modo específico ao construtivismo pedagógico, o que me interessa destacar é o caráter não-essencial e não-natural das práticas pedagógicas, entre elas, as que permitem nivelar, classificar, medir e avaliar os desempenhos de *todas* as crianças.

Neste capítulo, partindo do pressuposto de que desempenho escolar – enquanto uma prática e um conceito – é uma invenção, apresento alguns dos significados que lhe têm sido atribuídos no contexto do discurso pedagógico que, articulados com outros, acabam por inventá-lo. De modo mais específico, examinarei as relações entre a institucionalização da escolarização obrigatória e a produção de técnicas que permitiram regular e produzir o sujeito-aluno/a normal – condições de possibilidade que tornaram possível a invenção e naturalização do conceito de desempenho.

É importante destacar ainda que a discussão histórica que pretendo realizar neste capítulo não tem a pretensão de reescrever ‘A História’ da noção de desempenho escolar, e sim o objetivo de rearranjar fragmentos de muitas histórias de forma a me permitir entender e discutir tal questão a partir de um outro lugar. Ainda, como explica Foucault (2004), essa discussão possibilita reagrupar uma população de acontecimentos dispersos, considerando que tal agrupamento é

²⁵ O título deste capítulo parafraseia o título de um artigo de Mariano Narodowski (2002) que discute a infância enquanto objeto de saber da Pedagogia moderna: *A infância como construção pedagógica*.

sempre provisório e que, portanto, devemos nos inquietar permanentemente diante dele.

Voltando ao argumento inicial, gostaria de acrescentar mais uma idéia de Corazza (1996b). As classificações a que eram (são) submetidas as crianças só puderam (podem) ser produzidas em um espaço social fechado denominado escola. Nesse sentido, gostaria de apontar a estreita relação entre a escolarização das crianças, sua transformação em sujeitos-alunos/as, estudantes e aprendizes e alguns mecanismos que permitem avaliar um conjunto de características, comportamentos e habilidades de atuação desses sujeitos – o que veio a ser chamado de desempenho escolar.

Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1991) argumentam que o caráter supostamente natural que a escola assume nos nossos dias, sua universalidade e eternidade tornam seu questionamento impensável e antinatural. Com o intuito de problematizar tal condição natural, os autores (op. cit.) destacam condições sociais que permitiram o aparecimento da “escola nacional”²⁶, tais como a definição de um estatuto da infância, a necessidade de um local e de um corpo de especialistas para educá-la, a descaracterização de outros modos de educação e a institucionalização da escola através da imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Nessa perspectiva, é preciso relacionar a institucionalização, a legalização e a obrigatoriedade da escola com o projeto educacional da modernidade. É preciso compreender a escola enquanto instituição que

sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias do progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade [...]. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. [...] A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade (SILVA, 1995, p.245).

²⁶ Varela e Alvarez-Uría (1991) explicam que, no século XVI, inicia-se um processo de enclausuramento das crianças que virá a ser chamado de escolarização. Aos poucos, as preceptoras encarregadas de instruir os filhos da nobreza serão substituídas pelos colégios, liceus, ginásios. Estes terão muito pouco em comum com os espaços destinados às crianças pobres – albergues, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, etc. Nesses espaços e, mais tarde, na escola, produzem-se diferentes significados sobre a formação e a aprendizagem que contribuem para separar trabalho manual e trabalho intelectual.

A emergência da escolarização de massas, na segunda metade do século XIX, está, pois, intrinsecamente relacionada à constituição da sociedade moderna, com as transformações advindas da Revolução Industrial e a necessidade de “fixar a população operária, o proletariado em formação no corpo mesmo do aparelho de produção” (FOUCAULT, 1996, p.111-112). Porém, como adverte Norma Marzola²⁷ (1995), é preciso considerar que a emergência da escolarização de massas está também relacionada com a necessidade de governar²⁸ as populações que se aglomeravam nas zonas urbanas nos países da Europa e dos Estados Unidos nesse período. Como explica a autora (op. cit.), os fenômenos urbanos eram considerados passíveis de ser corrigidos através da escola. Daí a função atribuída a essa instituição – de “reforma moral dos indivíduos: sua capacidade de normalizar, corrigindo os defeitos e os maus hábitos da população” (p.195).

É nesse contexto que se organizam as instituições modernas de ensino. Pouco a pouco, de um conjunto de práticas relacionadas com manutenção da ordem, controle de atividades e transmissão de conteúdos segundo uma ordem e grau, dentre outras, produzem-se saberes sobre organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências, enfim, “todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas” (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1992, p.79). Ainda sobre isso, Foucault (1996, p.122) argumenta que “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.

No interior das escolas, encontramos uma multiplicidade de processos que se organizam e são organizados por uma “nova microfísica do poder”, um novo tipo de poder que Foucault (2000a) denominou “poder disciplinar”, cujas técnicas de individualização apanham, capturam, controlam e disciplinam²⁹. Daí porque, numa

²⁷ Ela constrói essa argumentação a partir dos estudos do historiador Michael Katz.

²⁸ Tomo esse conceito considerando o sentido que Foucault (1995) lhe atribuiu. Para o autor, governo não se refere apenas a estruturas políticas ou administrativas do Estado moderno, mas designa “a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. [...] Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (p.244).

²⁹ Ainda que o poder disciplinar tenha se estendido por todo o corpo social, é nas instituições educativas que seus efeitos podem ser sentidos de forma mais sensível (VARELA, 2002). Nesse

perspectiva foucaultiana, dizemos que a escola está profundamente comprometida com a fabricação do indivíduo moderno.

Isso possibilita retomar o argumento sobre a inextricável relação do conceito de desempenho escolar com a função de governo das crianças atribuída à escola e, portanto, com a invenção/fabricação do sujeito-aprendiz. Organiza-se, a partir dessa nova economia de poder, também uma nova economia do tempo de aprendizagem: separam-se lentamente estudantes de idades distintas, distribuindo-os em classes homogêneas; organizam-se atividades que permitem controle detalhado e intervenção pontual, o que torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos (FOUCAULT, 2000a). Nas “pedagogias disciplinares”³⁰, cada desempenho é avaliado. Seria possível afirmar que o exame – combinando as operações de vigilância hierárquica e sanção normalizadora –, ao mesmo tempo em que permite descrever, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os desempenhos, é também uma das condições de possibilidade da invenção dessa noção. Tais pedagogias, operando por meio de notas, fichas e relatórios, permitem ainda transformar cada sujeito em um caso, contribuindo assim para a invenção da categoria criança-aprendiz³¹. A esta, será destinado um ambiente específico capaz de garantir seu desenvolvimento pleno – a escola.

Neste momento, faz-se necessário retomar um argumento já referido anteriormente: a descaracterização de outros modos de educação como condição de possibilidade para a institucionalização e a obrigatoriedade da escola. Considerando que esse processo não se realizou da mesma forma para meninos e meninas, nem para meninos e meninas das classes trabalhadoras, gostaria de destacar que o enclausuramento das crianças das classes populares é possível na medida em que suas formas de aprendizagem e formação são gradualmente desvalorizadas e

sentido, importa referir que Foucault, em *Vigiar e Punir* (2000a), se dedica a descrever em detalhes como o poder disciplinar opera através de um conjunto de técnicas em instituições como os colégios.

³⁰ Adoto tal nomenclatura considerando a discussão empreendida por Varela (2002, p.78) em torno de “três modelos pedagógicos: as *pedagogias disciplinares*, que se generalizam a partir do século XVIII; as *pedagogias corretivas*, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância ‘anormal’; e, enfim, as *pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade”, as quais se produzem em três períodos históricos distintos.

³¹ Como explica Thomas Popkewitz (2000), a criança concebida como um aprendiz torna-se natural no final do século XX, porém sua fabricação envolveu transformações que associamos com a modernidade no que se refere às formas pelas quais as pessoas pensavam um conjunto de fenômenos, tais como a escolarização e a concepção de infância.

também patologizadas. Nesse sentido, filantropos e reformadores sociais argumentarão sobre a necessidade de educar a infância pobre, de retirá-la da imoralidade e da degeneração em que vive. Nas palavras de Varela e Alvarez-Uría (1992, p.87),

a escola servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos nocivos da miséria, desclassificá-la, enfim, individualizá-la [...] para seu próprio bem e convertê-la em ponta de lança da propagação da nova instituição familiar e da ordem social burguesa.

Os filhos dos artesãos e operários precisam, pois, ser civilizados – e o menino pobre será objeto primeiro desse programa. Por isso, serão reclusos em escolas públicas obrigatórias onde serão educados sob o regime das pedagogias disciplinares. Nessa perspectiva, os possíveis conflitos e desajustes causados pelo enclausuramento das crianças das classes populares e pelo rompimento de seus laços familiares serão explicados por um corpo de especialistas, que atribuirá a essa infância que resiste à escola disciplinar uma ‘anormalidade’. As crianças que não freqüentam os espaços escolares serão chamadas de delinqüentes. Constituem-se, desse modo, a “infância delinqüente” e a “infância anormal” (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1991).

Diferentes instituições surgem para educar essa infância que resiste à obrigatoriedade escolar. Nesses espaços, pedagogos e psicólogos, a partir de observações e experiências com essas crianças³², ensaiam “tratamentos que implicariam uma mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes” (VARELA, 2002, p.90), possibilitando a emergência das pedagogias corretivas – outros métodos, outras formas de utilização do tempo e do espaço e outras concepções de infância.

³² Alfred Binet (psicólogo e fisiologista francês), por exemplo, estudou as atividades mentais e elaborou uma série de testes que determinavam a capacidade intelectual das crianças normais. Esses testes também foram usados para comparar/avaliar aquelas que ele classificou como anormais – “insolentes, indisciplinadas, teimosas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas” (BINET, 1973 apud VARELA, 2002, p.89). Mais tarde, Binet e Théodore Simon (psiquiatra francês) elaboraram a primeira escala métrica de inteligência, o teste de Binet-Simon, que media a capacidade intelectual expressa em quociente de inteligência (QI), bem como a capacidade de atenção e de memorização.

Retomando o argumento de Varela (2002), é possível afirmar que as pedagogias corretivas se produzem em conexão com a 'infância anormal' e com o movimento escolanovista no princípio do século XX. Tal movimento incorporou e/ou ressignificou fragmentos do discurso pedagógico moderno, principalmente no que se refere às contribuições de Jean-Jacques Rousseau – com sua obra *Emílio*, publicada em 1762. Sua concepção de infância naturalmente educável contribuiu para torná-la dependente da ação adulta, que a transformará – por meio da educação – num indivíduo autônomo. Assim, as pedagogias corretivas colocam a criança no centro do processo educativo para, a partir de suas capacidades naturais e essenciais³³, reorganizar o tempo e o espaço escolar, propor novos métodos e novas técnicas de ensino que permitam garantir seu desenvolvimento.

Autores/as como Édouard Claparède³⁴, Maria Montessori³⁵ e Ovidio Decroly³⁶, entre outros, que integram a chamada Escola Nova, elaboraram trabalhos de grande repercussão para o desenvolvimento de uma pedagogia que levasse em conta as necessidades e os interesses infantis. Além disso, utilizando as contribuições da psicologia experimental e da psicologia genética, conferiram um estatuto científico ao trabalho pedagógico.

Como explica Varela (2002, p.97), “as pedagogias psicológicas fundam suas raízes nas pedagogias corretivas”. Novos saberes cientificamente determinados – como os estágios de desenvolvimento infantil (Jean Piaget) – permitem, pouco a pouco, controlar cada vez mais e de modo menos visível os desempenhos. Esse poder, Varela (op. cit.) chamou de “psicopoder”.

Esses argumentos possibilitam-me afirmar que os pressupostos modernos da educação escolarizada e pública se relacionam com a produção do sucesso e do fracasso escolar. Sendo assim, pode-se perceber que tais pressupostos também estão relacionados com os discursos que definem e regulam os significados de desempenho escolar.

³³ Varela destaca as implicações das teorias pedagógicas rousseauianas para o conceito de infância naturalmente educável, essencialmente heterônoma, que, por meio do ensino e da aprendizagem, se torna autônoma. Para uma discussão sobre a infância como construção pedagógica, ver Narodowski (2002).

³⁴ Psicólogo e pedagogo suíço.

³⁵ Médica e pedagoga italiana.

³⁶ Médico e pedagogo belga.

Nesse caso, há que se problematizar os princípios de igualdade de acesso e a garantia de ingresso, permanência e sucesso para todos, indagando-se sobre as relações de poder que estão implicadas no funcionamento dessa maquinaria escolar moderna, em que diferentes grupos sociais, situados em posições assimétricas de poder, lutam para garantir um 'bom desempenho'. Aqui é possível fazer algumas considerações sobre os significados de sucesso e fracasso escolar que estão aí implicados. Poderíamos estabelecer uma correlação com alguns dos discursos que:

1) constroem o sucesso e o fracasso como decorrentes das aptidões e inteligências individuais e que responsabilizam o/a aluno/a por seu alto/baixo desempenho. Nessa perspectiva, as explicações médicas e psicométricas sobre a disfunção biológica, a desnutrição, a deficiência intelectual, a alteração neurológica, a desordem afetiva e a coordenação motora atrasada permitem mensurar o desempenho de cada um/a³⁷.

2) posicionam as crianças das classes populares como 'deficitárias'. Isso permite abrir um parêntese: no cenário da política educacional, desde a década de 70, discute-se fortemente, no Brasil, a necessidade de implementar programas preventivos para compensar o despreparo dos/as alunos/as oriundos/as das classes populares. Daí surgem os "programas de educação compensatória", cuja base é a "abordagem da privação cultural"³⁸ ou "teoria da carência cultural"³⁹. A 'educação compensatória' deveria suprir as 'carências culturais' das crianças de classes populares (quais sejam, por exemplo, déficit verbal e capacidade deficiente de pensar logicamente). Nessa perspectiva, a influência de um ambiente sociocultural carente de informações e de recursos (incluindo aí a responsabilização da família) seria determinante para o baixo desempenho escolar e, conseqüentemente, responsável pelas altas taxas de repetência e evasão. Após esses parênteses, voltemos à questão do desempenho.

Na maquinaria escolar moderna, quem apresenta um baixo desempenho precisa, pois, de reforço, de recuperação, de correção. Nesse sentido, argumento

³⁷ Moll (1996) vai discutir, a partir das contribuições dos trabalhos de Maria Helena S. Patto, as questões abordadas anteriormente sob a perspectiva da "abordagem psicologicista – mito do fracasso individual" e "da abordagem biologicista – visão medicalizada do fracasso escolar".

³⁸ Cf. Sônia Kramer (1982) e Terezinha N. Carraher, David W. Carraher e Analúcia D. Schliemann (1982).

³⁹ Cf. Patto (1988, 1990) e Moll (1996).

que a noção de desempenho escolar no campo educacional tem sido invocada, direta ou indiretamente, em diferentes contextos para referir-se à evasão, à repetência, ao fracasso e ao sucesso escolar dos/as estudantes. Em outras palavras, a definição de desempenho escolar pressupõe um “processo de diferenciação” (SILVA, 2000c) que opera em torno de pares binários, como sucesso/fracasso escolar. O primeiro termo é natural, desejável, normal. O segundo é antinatural, indesejável, anormal.

A definição de desempenho escolar também está implicada no processo de produção da identidade e da diferença, que pressupõe uma forma de classificação binária. O processo de diferenciação inclui/exclui (pertence/não pertence), classifica (alto/baixo desempenho, acima/abaixo da média, bom/mau estudante) e normaliza (SILVA, op. cit.).

Desse modo, o fracasso escolar será alvo de múltiplos saberes, advindos de diferentes campos (da medicina, da psicologia, da estatística, da higiene, da saúde, da pedagogia, etc.), que permitem explicá-lo mediante operações de comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão e que acabam por normalizá-lo (FOUCAULT, 2000a). É esse processo que possibilita torná-lo um problema, um desvio que acaba por invisibilizar a questão do sucesso escolar e fazer com que essa noção nunca seja problematizada.

Desde uma perspectiva foucaultiana, passamos a entender a educação escolarizada como prática disciplinar de normalização e controle social – como espaço de produção – cujas operações de observação, de fiscalização e de medida têm a norma como referência. Porém a norma não é tomada aqui como uma coisa essencial, que existe em si mesma. As contribuições de autores como Foucault (2000a), Zygmunt Bauman (1999), Georges Canguilhem (2002) e François Ewald (2000), são importantes para questionar o caráter natural desse conceito. Canguilhem (op. cit., p.211) assim explica a origem dos conceitos de norma e de normal: “norma é a palavra latina que quer dizer esquadro e *normalis* significa perpendicular [...]. Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar”. Norma aqui é entendida como sinônimo de regra.

No princípio do século XIX, as relações entre a regra e a norma são ressignificadas. “Norma já não será um outro nome para regra, antes vai designar ao mesmo tempo um certo tipo de regras, uma maneira de as produzir e, sobretudo,

um princípio de valorização” (EWALD, 2000, p.79). Nessa perspectiva, o esquadro, como referência, é substituído pela média.

Como argumenta Foucault (2000a), o poder da norma aparece através das disciplinas desde o século XVIII. O poder de normalização institui um conjunto de práticas que serão colocadas em ação em diferentes instituições disciplinares: escolas, prisões, hospitais, fábricas, quartéis⁴⁰. Esse poder é mais anônimo e funcional, uma vez que, ao mesmo tempo, opera com uma medida comum que permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir, classificar e normalizar. Os indivíduos são cada vez mais individualizados por fiscalizações, observações, medidas comparativas, desvios. Essa individualização normativa não tem exterior, o que significa dizer que a norma integra tudo. Nada nem ninguém está fora da norma, ainda que ela institua polaridades. Cada indivíduo é transformado num caso seu. Ainda que o anormal seja o pólo oposto do normal, ele não está fora da norma.

Atribuir à norma esse caráter não-natural, não-essencial possibilita problematizar o desempenho também desde uma perspectiva de invenção. Permite entendê-lo como um dos arranjos da maquinaria escolar moderna que coloca em ação a norma, que marca a normalidade e a anormalidade por meio de diferentes operadores. Explicando melhor: visibilizar o caráter inventado do desempenho escolar ou alguns dos pares binários em torno dos quais ele se organiza pode contribuir para repensar quais medidas – de ordem cognitiva, emocional, psicológica, sociológica, etc. – têm sido tomadas como referência para nivelar os desempenhos e em que medida o gênero é um dos elementos que compõem aquilo que se entende por desempenho escolar normal, padrão.

Há ainda uma outra pergunta passível de ser formulada: quais significados são agregados – e contribuem para ressignificar – a noção de média, na contemporaneidade, pelo “discurso educacional neoliberal” (SILVA, 1995)? Nesse sentido, é preciso examinar as mudanças que estão ocorrendo nas últimas décadas e suas relações com a educação escolarizada.

⁴⁰ Sobre essa questão, Ewald (2000, p 87) argumenta que, “a partir do momento em que a sociedade se torna normativa, as instituições – exército, escola, oficina, prisão – tornam-se redundantes umas das outras”. Nessa mesma direção, Foucault (2000a, p.187) pergunta: “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”.

Seguindo a pista aberta por Bauman (2003), entendo que as rápidas modificações que estão se processando nas instituições, nos quadros de referência, nos estilos de vida, nas crenças e convicções caracterizam esta sociedade de modo diferente da anterior (que o autor chama de “modernidade sólida”). Para o autor (op. cit.), esta é uma sociedade “líquida” (uns a chamam ainda de “modernidade tardia, outros, de “sociedade pós-moderna”), onde a metáfora da “liquidez” é usada para sugerir que tal sociedade é incapaz de manter a forma.

Nas palavras de Bauman (2003, s.p.):

A vejo [sociedade] como uma condição que ainda se mantém eminentemente moderna nas suas ambições e no seu “modus operandi” (ou seja, no seu esforço de modernização compulsiva, obsessiva), mas que se acha desprovida das antigas ilusões de que o fim da jornada estava logo adiante. É nesse sentido que pós-modernidade é, para mim, modernidade sem ilusões⁴¹.

Entre outras coisas, a “modernidade sem ilusões” vai questionar a promessa iluminista de progresso, fundada na ciência e na razão, “essa palavra mágica que serviu para justificar as extraordinárias conquistas do período, os novos poderes em ascensão e as formas dramáticas de dominação e exclusão” (FRIDMAN, 2000, p.10). Como argumenta Luis Carlos Fridman (op.cit), se as conquistas materiais, tecnológicas, científicas e culturais tiveram amplas repercussões sobre o conjunto de relações sociais na modernidade, algo semelhante vem ocorrendo nas últimas décadas.

Tais transformações têm uma dimensão global – por exemplo, as tecnologias de comunicação provocam mudanças nas relações espaço-temporais, diminuem tempos, encurtam espaços, perturbam o ‘real’ com um mundo ‘virtual’ – e uma dimensão local, cujas revoluções afetam a vida cotidiana das pessoas. Com relação a este último aspecto, são elucidativas as palavras de Stuart Hall (1997a, p.21-22):

Transformações ocorridas nas culturas da vida cotidiana: o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o aumento dos períodos de folga e o relativo

⁴¹ Esse trecho foi extraído de uma entrevista concedida à *Folha de São Paulo* em 19 de outubro de 2003.

vazio do chamado "lazer"; o declínio das perspectivas de "carreira" e dos empregos vitalícios, dando lugar ao que tem sido chamado de "flexibilidade no emprego", mas que, freqüentemente, constitui uma questão de desemprego não planejado; as mudanças no tamanho das famílias [...]; o declínio do casamento [...]; o envelhecimento da população [...]; os conflitos de gerações [...].

Entre tantas transformações, gostaria de destacar uma: a da economia. Num mundo globalizado, a segmentação dos mercados nacional e internacional exige uma nova forma de organização da produção. Nesse ponto, é possível retomar o argumento de Bauman (2003) sobre a condição moderna de "esforço de modernização compulsiva, obsessiva" ainda mantida pela sociedade pós-moderna ou ainda aquilo que hoje se configura como "especialização flexível" (FRIDMAN, 2000). As novas palavras de ordem são *produtividade, eficiência, qualidade, autonomia, flexibilidade, competência*, entre outras.

Diante disso, os ideais de igualdade e justiça social também serão questionados pela "modernidade sem ilusões". Conseqüentemente, a escola, instituição que resume esses propósitos e é encarregada de transmiti-los, será alvo de críticas que apontam promessas não cumpridas e que a responsabilizam, em certa medida, pela desigualdade e pela exclusão social⁴². Porém tais críticas são solapadas pelos projetos neoliberais de sociedade e de educação, uma vez que estes colocam em xeque noções tão caras para o projeto moderno de educação.

Desse modo, um dos pressupostos do projeto moderno de educação, o do sujeito moderno essencial, unitário e centrado, é contestado pela necessária e urgente fragmentação e flexibilização das identidades. É preciso ensinar esse sujeito a ser competitivo, eficiente, produtivo, gerente de si, flexível, adaptável, mutante. A escola, como "instituição social universal" (SILVA, 1995), está situada numa posição estratégica para tal empreendimento. Nesse contexto, penso que os significados de sucesso e fracasso, alto e baixo desempenho são modificados, reinscritos. Se antes ocupávamos-nos na escola com a recuperação, agora esta tem que ser progressiva, acelerada, o fluxo tem que ser permanente. Não basta garantir o acesso e assegurar a permanência das crianças e jovens na escola. É preciso que essa passagem seja

⁴² Para uma discussão mais detalhada da "crise do projeto educacional moderno", ver Veiga-Neto (1995, 2000) e Silva (1995, 1996).

'bem-sucedida'. Assim, os desempenhos são avaliados e registrados permanentemente. Ao menor sinal de dificuldade na realização das atividades e no cumprimento das tarefas escolares, o/a professor/a encaminha o/a aluno/a para aula de reforço, classe de aceleração ou laboratório de aprendizagem⁴³. Estas também são formas de recuperação/correção, porém desenham novos tempos e espaços para as aprendizagens escolares de cada estudante.

Para analisar a escola moderna enquanto uma maquinaria de produção do sucesso (de alguns poucos) e do fracasso (de outros tantos), há que se considerar os marcadores de classe⁴⁴, mas é preciso articulá-los com marcadores de gênero⁴⁵, de raça/etnia, de geração, entre outros. Nesse sentido, é preciso destacar que o acesso das meninas à escola, bem como seu processo de escolarização, não se fez do mesmo modo que o dos meninos. Ao contrário, para estes, é possível identificar estratégias que lhes instituíram lugares socialmente diferentes. Além disso, as histórias da escolarização da infância, inclusive a que contei aqui, invisibilizam as desigualdades de gênero, porque, ao contar sobre a incorporação de *crianças* a essa instituição social, deixa-se de visibilizar a quem será garantido esse direito e os diferentes motivos de tal concessão – primeiro, ao menino burguês; depois, ao menino pobre; e, por último, às meninas.

Diante disso, algumas perguntas são importantes: nessa maquinaria, quem entra? Quem permanece? Quem fracassa? Quem tem sucesso? Quais mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização permitem colocar cada um no seu lugar?

⁴³ As políticas de correção de fluxo pretendem garantir a permanência dos/as estudantes no sistema escolar, mas também seu sucesso, corrigindo o fluxo dos sistemas de ensino, eliminando a defasagem idade/série e os problemas que dela decorrem (SETUBAL, 2000). Programas com esses objetivos começam a ser implementados a partir de 1995-1996. É importante compreendê-los numa relação com outros programas – Toda Criança na Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – num momento em que se intensificam os debates sobre as necessárias transformações educacionais – por uma educação inclusiva, ensino de qualidade e promoção com aprendizagem efetiva (PRADO, 2000). Dentro desse cenário, as políticas de correção de fluxo serão amparadas legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que garantirá uma descentralização – maior autonomia das instituições de ensino para organização de alternativas político-pedagógicas para a correção de fluxo dos sistemas de ensino e conseqüente eliminação da defasagem idade/série. Daí decorrem a promoção automática, o regime de ciclos, as classes de aceleração da aprendizagem, dentre outros, como estratégias em vigor em várias redes públicas de ensino no País.

⁴⁴ A ação educativa exercida nos colégios será destinada aos filhos da burguesia (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1991).

⁴⁵ Conforme argumenta Philippe Ariès (1981), os meninos das famílias burguesas começam a frequentar os colégios já no fim do século XVI.

Toda a explanação deste capítulo permite-me argumentar que o significado do termo desempenho escolar não é universal e atemporal, ou seja, não existe para ele um referente natural, fixo, anterior ou fora da linguagem. Numa perspectiva pós-estruturalista, as palavras não apenas denotam coisas, mas “constituem significações a partir do uso que delas fazemos” (CONDÉ, 1998, p.138)⁴⁶. Portanto, em meio a múltiplos e variados “jogos de linguagem” (WITTGENSTEIN apud CONDÉ, op. cit.), atribuímos uma variedade de significados ao termo desempenho escolar. Esse processo de significação é caracterizado pela indeterminação e pela instabilidade e está sujeito a relações de poder. Os significados não são simplesmente definidos, eles são objetos de disputa, num processo de classificação que demarca fronteiras.

Considerando esse pressuposto teórico – linguagem como sistema de significação instável, indeterminado, ambíguo –, interessou-me conhecer, discutir e analisar os significados atribuídos ao desempenho escolar. Ainda que entendesse que tais significados não são definidos apenas pelo discurso pedagógico, mas que também se constituem na relação com uma multiplicidade de discursos sociais que o constituem e lhe dão condições de existência, decidi afastar-me temporariamente da “multiplicidade discursiva do social” (PINTO, 1989) para privilegiar o discurso pedagógico sobre desempenho escolar⁴⁷.

Dentre tantas possibilidades para o empreendimento desta pesquisa, decidi realizá-la tendo professoras como interlocutoras. Para compor meu *corpus* de pesquisa, foi necessário construir um caminho metodológico que me possibilitasse compor um grupo de discussão. Entendendo ser importante justificar a escolha dessa estratégia metodológica, pretendo apresentar, no próximo capítulo, minhas justificativas, considerando os campos teóricos em que a pesquisa se articula e suas implicações metodológicas.

⁴⁶ Mauro Condé (1998), comentando as implicações do pensamento de Wittgenstein para a noção de linguagem, afirma que a pergunta sobre os diferentes usos que fazemos da linguagem indica uma recusa da busca de sua essência ou, ainda, a negação da possibilidade de uma linguagem universal.

⁴⁷ Ao longo da investigação, reuni um conjunto de materiais – revistas, jornais, livros, programas de televisão, quadrinhos, documentários – que tematizavam o desempenho escolar de modo mais geral ou em sua relação com gênero. De maneira mais específica, realizei uma pesquisa na revista *Veja*, entre os anos de 1997 e 2004, privilegiando as matérias sobre desempenho escolar, relações de gênero e séries iniciais do ensino fundamental. Alguns desses materiais integraram a agenda dos encontros realizados com as PPs, porém não foram incorporados às análises devido as minhas limitações de tempo para completar esta dissertação. Eles encontram-se a minha espera para futuras pesquisas.

3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Não há “dados” disponíveis para serem apanhados, tomados ou recolhidos de um supermercado social. É aquele/a que pesquisa (que conhece, escreve e fala) que *toma* uma situação, uma prática, um depoimento, um texto, um produto etc. como relevante para sua análise (e o transforma, assim, numa espécie de “dado”) (LOURO, 2002a, p.2).

Assumindo esse pressuposto teórico – o de que não há ‘dados’ para serem apanhados –, empreendi movimentos durante a investigação na direção de delimitar (provisoriamente) algumas fronteiras, assumindo os riscos aí implicados, para compor um modo de operacionalizar a pesquisa. Assim, construí um caminho metodológico⁴⁸. Dentre tantas possibilidades de compor um *corpus*, decidi organizar um grupo de discussão com professoras de séries iniciais do ensino fundamental.

Essa escolha está relacionada, em parte, com as possibilidades oferecidas pelos campos – tão heterogêneos – dos Estudos Culturais e Feministas, em sua aproximação com o pós-estruturalismo. Tais campos dialogam com teorias e metodologias de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a escolha é decorrente de um pressuposto teórico-metodológico comum a esses campos teóricos: a inseparabilidade entre *teoria* e *prática*. Ou, ainda, como desafia Foucault (2003a), a *teoria é uma prática*. Assim, a problemática que ora analiso é construída a partir de (em meio a) inquietações que me impulsionam e mobilizam como professora e pesquisadora. Como argumenta Louro (2002b, p.231):

Os vínculos entre teoria e prática são particularmente estreitos: não apenas porque a teoria tem nos movimentos sociais sua origem e seu local de reflexão, mas também porque a produção teórica adquire sentido na medida em que se faz prática, ou melhor, na medida em que se transforma em prática política.

⁴⁸ Destaco as contribuições do Seminário Avançado *Perspectivas Pós-Estruturalistas de Pesquisa em Educação: abordagem metodológica*, ministrado por Dagmar Meyer, para a discussão que empreendo a seguir.

Ou, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003, p.43):

Parece que a saída é aprender a viver em uma tensão constante, testando permanentemente a vitalidade das teorias em confronto com as materialidades de suas práticas cotidianas. Viver nessa tensão é o preço de não abdicar de pretensões intervencionistas. A exclusiva prática intelectual é tranqüila. Atribulada, incerta, instável e cambiante é a prática intelectual como política.

A partir desses lugares teóricos, escolhi aproximar minhas discussões acadêmicas do cotidiano escolar.

Há algum tempo venho me envolvendo com atividades de formação docente (no que se refere a atividades de extensão: oficinas, palestras e assessorias)⁴⁹. Essas experiências suscitaram algumas inquietações quanto à necessária relação entre ensino e pesquisa. Nesse sentido, penso que, se os estudos que realizamos, de algum modo, estiverem articulados com o cotidiano escolar e suas urgências, poderão contribuir efetivamente para questionar as dicotomias teoria/prática e pensar/fazer que produzem um distanciamento entre as pesquisas produzidas no contexto acadêmico e o cotidiano escolar. Isso não quer dizer que eu esteja negando a importância de muitos outros estudos que não privilegiam a escola em suas análises, até porque tais estudos podem servir como instrumentos importantes para essa instituição, que não está fora da cultura. Dizendo de outro modo, talvez nosso desafio ou aquilo que me desafia esteja relacionado com o desejo de aproximar ensino escolar e pesquisa. Espero que a possibilidade de ter algumas professoras (seus dilemas e marcas) como interlocutoras tenha colaborado para isso.

Considerando essas questões, entendo que a estratégia metodológica escolhida, assim como, de modo mais amplo, a pesquisa, é interessada – na medida em que elege campos teóricos que oferecem importantes ferramentas para problematizar e desconstruir o objeto da investigação. É interessada também porque, do ponto de vista político, pergunta a quem servem tais exercícios teóricos. Isso não

⁴⁹ Sobre essa aproximação com a formação de professores e professoras, destaco ainda as aprendizagens do estágio docente realizado durante o Curso de Mestrado na graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, na disciplina *Prática de Ensino em Educação e Saúde*, ministrada por Dagmar Meyer. Para maiores detalhes, ver Relatório de Atividade Orientada de Docência em Ensino Superior (2004).

significa que esta pesquisa objetiva dar respostas ou que pretende reivindicar autoridade (LOURO, 2004). Significa, sim, que o conhecimento produzido por este trabalho é politicamente comprometido e, portanto, fala de alguns lugares onde se articulam referenciais teóricos, interesses políticos, exigências acadêmicas e profissionais e emoções (MEYER; SOARES, no prelo) em favor de algumas coisas e contra outras.

É nesse sentido que argumento que esta investigação, que privilegiou a interlocução com um grupo de professoras e fez dessas discussões seu material empírico, teoriza em resposta a condições sociais, históricas e materiais particulares que emergem do contexto em que a pesquisadora e a pesquisa estão inseridas (MEYER, 2002). É desse lugar – móvel, instável, contingente, mas “politicamente essencial” (WEEKS, 1992) – que foram construídas e desconstruídas as estratégias de pesquisa. Um lugar que não se pretendeu privilegiado. Um lugar envolvido por relações de poder-saber.

Na medida em que a escolha dessa estratégia metodológica implicou aceitar o desafio de construir um modo de desenvolver a pesquisa de campo, a discussão que empreendo a seguir sobre o processo de organização e implementação do trabalho de campo poderia ser assim justificada:

- Dimensão teórico-metodológica: afirmar que os campos teóricos eleitos nesta pesquisa não fornecem uma metodologia mais adequada ou correta, ao contrário do que muitos críticos e críticas argumentam, não implica um tratamento menos rigoroso no que se refere ao processo de produção, organização, gerenciamento e análise do material empírico.
- Dimensão ética: na medida em que “a investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo” (COSTA, 2002, p.154) e que o processo de organização e implementação do trabalho de campo geralmente é discutido de forma pontual e resumida nos textos das dissertações e teses, explorar e descrever o processo de pesquisar pode ser produtivo para que, mesmo que minimamente, eu possa colaborar com outras pesquisas. Foi assim, aliás, que construí este capítulo: valendo-me de algumas dissertações e teses que

assinalavam, cada uma a seu modo, certas possibilidades de fazer pesquisa nesses referenciais⁵⁰.

Assim, decidi destacar alguns aspectos da organização e implementação do trabalho de campo. Para tanto, será preciso esboçar sumariamente um pano de fundo para explicar os caminhos que percorri para acessar um grupo de professoras e convidá-las a participar desta investigação.

O lugar (do) SIAPEA na constituição do grupo

O gosto e a paixão pelo trabalho com grupos, em certa medida, estão relacionados com o SIAPEA⁵¹. Foi nesse espaço, desenvolvendo um trabalho articulado com a pesquisa e o ensino, primeiro com um grupo de crianças, depois com um grupo de jovens, em sua maioria com histórias de múltiplas repetências nas séries iniciais, que me envolvi com essa modalidade de trabalho.

Naquele momento, estava comprometida ética, política e profissionalmente com os alunos e as alunas envolvidos/as na pesquisa (DAL'IGNA, 2001). A problemática pesquisada emergiu do trabalho com o grupo, porém, além dela, fazia-se necessário atuar pedagogicamente com os/as jovens que o compunham para que eles/elas pudessem ocupar outras posições, para além daquela marcada pela não-aprendizagem.

Aventurando-me e arriscando-me a trabalhar desse modo, pesquisar ensinando e ensinar pesquisando (CORAZZA, 2002), aprendi que a pesquisa e o ensino não estão (não podem ser) dissociados. Entendi, também, trabalhando com alguns pressupostos pós-estruturalistas, que era preciso questionar o suposto caráter emancipatório dessa prática de pesquisa, cujo caráter dialógico pretendia garantir uma relação de igualdade e uma participação democrática para os sujeitos envolvidos no processo (COSTA, 1995). Aprendi, ainda, que a realidade que acessei

⁵⁰ No que se refere à composição e escrita de um capítulo metodológico, faço referência às pesquisas de Meyer (1999), Bujes (2001), Santos (2002) e Lunardi (2003).

⁵¹ Como já referi, este se constitui enquanto um serviço de ação comunitária (extensão, pesquisa e ensino) da UNISINOS, que atende crianças, jovens e adultos com histórias de 'fracasso escolar' (repetência e/ou evasão). Quando do ingresso no serviço, são encaminhados/as pela escola e/ou família e/ou posto de saúde, estabelecendo-se um 'contrato' de parceria com os/as professores/as e as famílias, os/as quais devem, dentre outras coisas, participar das reuniões mensais do serviço.

não se constituía como 'a realidade mais verdadeira', ou 'a realidade mesma', daqueles sujeitos.

Essas e outras aprendizagens aqui não explicitadas possibilitaram-me considerar alguns elementos importantes no processo com o qual me envolvi no mestrado: discutir com as professoras algumas das formas pelas quais o gênero atravessa e institui o discurso pedagógico em sua articulação com outros discursos (médico, religioso, da mídia etc.), definindo e regulando o que se entende por desempenho escolar nas séries iniciais.

Comprometida politicamente com professoras da UNISINOS, professoras das redes públicas municipal e estadual, responsáveis e estudantes participantes do serviço, considerei neste estudo o SIAPEA como lugar privilegiado para acessar as professoras, futuras participantes da pesquisa⁵². Destaco três motivos relevantes nessa decisão. Em primeiro lugar, é preciso explicar que o SIAPEA foi um local onde atuei como aluna da graduação, professora e pesquisadora durante dois anos. Na articulação do ensino e da pesquisa, emergiram questionamentos, alguns dos quais investigo neste trabalho. Em segundo lugar, como pretendia analisar os discursos que atravessam e instituem as falas das professoras sobre desempenho escolar e as relações de gênero aí implicadas, tal vínculo também poderia ser um fator facilitador para a constituição do grupo e para a operacionalização da pesquisa. Por fim, o SIAPEA é um serviço oferecido pela UNISINOS, vinculado à Unidade de Ciências Humanas pela Ação Comunitária e pelo Curso de Pedagogia, que atinge, direta ou indiretamente, um grande número de escolas.

Dessa forma, o desenvolvimento de pesquisas que problematizem as noções de fracasso e sucesso escolar e o conteúdo da noção de desempenho escolar desde uma perspectiva dos estudos de gênero permite considerar a importância dessas discussões junto às escolas vinculadas ao serviço e junto à Universidade, mais especificamente, na formação de educadoras/es. Retoma-se, aqui, uma idéia central deste capítulo – a da "prática intelectual como política" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

⁵² Posteriormente à decisão de localizar a pesquisa no SIAPEA, Dagmar e eu encaminhamos uma carta de apresentação e uma cópia resumida do projeto de pesquisa ao então Centro de Ciências Humanas da UNISINOS, representado na pessoa do Professor Jacinto Schneider.

Nesse contexto, decidi (re)aproximar-me do SIAPEA como estratégia para a seleção e constituição do grupo⁵³. Inicialmente, inseri-me no SIAPEA, ainda no primeiro semestre de 2003, participando de algumas atividades pontuais: reuniões pedagógicas com o grupo de trabalho⁵⁴. Faço referência à reunião realizada no final desse semestre (julho), em que uma das equipes de trabalho⁵⁵ apresentou uma pesquisa realizada nos arquivos do serviço com o objetivo de organizar uma lista de espera onde constassem alguns dados de crianças e jovens que foram encaminhados ao SIAPEA e aguardavam o atendimento. Um levantamento inicial realizado pelas estudantes apontou uma maior quantidade de meninos encaminhados (de um total de 91 encaminhamentos, havia 63 meninos e 28 meninas).

Essa constatação levou-me a empreender um outro movimento: examinar, ainda que superficialmente, documentos do serviço – fichas de encaminhamento, laudos médicos, pareceres pedagógicos das escolas atendidas, pareceres das estagiárias da pedagogia e psicologia do serviço, registros de reuniões com os/as responsáveis e professoras dos/as estudantes, entre outros – que poderiam, ou não, compor o *corpus* da presente pesquisa. Esse movimento resultou infrutífero devido à dispersão de tais documentos e ao imenso trabalho que uma organização de tal porte demandaria⁵⁶. Além disso, de algum modo, a leitura dos documentos não me mobilizou para a realização desse empreendimento. É necessário apontar também

⁵³ Importa explicar aqui que, embora o SIAPEA tenha me possibilitado acessar as professoras para a pesquisa, estar vinculada ou não ao serviço por um/a aluno/a atendido/a não foi um critério de exclusão. Como critério de seleção das PPs, considere o recorte anunciado na proposta – estar atuando nos anos iniciais de ensino como professora e/ou coordenadora e/ou supervisora.

⁵⁴ O SIAPEA é vinculado à Unidade de Ciências Humanas, mas seu trabalho é desenvolvido a partir de uma parceria entre os Cursos de Psicologia e Pedagogia da UNISINOS. Atualmente o serviço é coordenado por Eli T. H. Fabris (Pedagogia). Há ainda uma equipe responsável composta pelas professoras Maura C. Lopes (Pedagogia), Mirian D. B. Dazzi (Pedagogia) e Letícia B. Saldanha (Psicologia). Os grupos de crianças, jovens, escolas e responsáveis são atendidos por estagiários/as dos referidos Cursos.

⁵⁵ Refiro-me à pesquisa realizada em 2003 pelas alunas estagiárias de Psicologia, Fernanda Souza da Silva e Cristiane Soares Cabral.

⁵⁶ Hoje já é possível encontrar documentos organizados e catalogados, isso porque iniciou-se no SIAPEA, em 2004, uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, coordenada por Maura C. Lopes. A pesquisa examina um conjunto de materiais – relatórios de entrevistas com pais ou responsáveis, de reuniões com escolas e com professores, diagnósticos clínicos e jurídicos, pareceres de estagiárias e monitoras que atuam no Serviço, fotografias, pareceres pedagógicos, fichas de encaminhamentos, etc. – referentes ao período de 1993 a 2003. A pesquisa conta ainda com a participação de professoras colaboradoras e alunas bolsistas e voluntárias, graduandas, pós-graduandas e mestrandas que realizam suas pesquisas com alguns desses materiais. Para maiores detalhes, ver Lopes et al. (2004) e Raquel Borges (2004).

minha frustração e angústia frente à ausência de indicação de um *corpus* possível até aquele momento⁵⁷.

Após essa primeira aproximação e inserção, passei também a observar as reuniões mensais realizadas com as professoras das crianças e jovens atendidos/as pelo serviço na tentativa de direcionar meus esforços para a constituição de um grupo de discussão com essas professoras, o que me possibilitaria encaminhar a escrita da proposta de dissertação. Participei de mais uma reunião ainda em 2003 (novembro) antes da qualificação da proposta; portanto, com o olhar ainda não tão afinado para a possibilidade de pesquisar com um grupo de professoras. Após a qualificação da proposta⁵⁸, considerando as sugestões da banca examinadora e as discussões realizadas nas orientações individuais, participei de duas reuniões mensais com professoras nos meses de março e abril.

A reunião de março possibilitou-me divulgar entre as escolas minha proposta de pesquisa, estabelecendo uma aproximação com elas e garantindo assim um acesso futuro a essas instituições, caso a próxima reunião (abril) não fosse produtiva em termos de composição do grupo. Na reunião de abril, adotei uma postura mais incisiva. Na medida em que me foi concedido um espaço, apresentei a pesquisa e convidei as professoras a participar. Organizei uma lista com nome e telefone das interessadas e disponibilidades de horários para participar do grupo. De um total de oito professoras presentes na reunião, cinco assinaram a lista. As expectativas eram muitas. Esperava que um número maior de professoras estivesse presente na reunião. Foi preciso lidar mais uma vez com a frustração e a angústia desencadeadas em um processo de pesquisa.

Entendi, naquele momento, que não poderia arriscar mais um mês de espera (maio) e uma possível repetição da situação. Tomei uma decisão: ir às escolas. Eu e Fátima⁵⁹ selecionamos algumas escolas, considerando principalmente aquelas onde as participantes interessadas trabalhavam (total de cinco escolas) e ainda as escolas

⁵⁷ Nesse período (1º semestre de 2003), visitei ainda uma escola municipal de Porto Alegre, onde trabalhei, na tentativa de definir um *locus* e um *corpus* para pesquisa.

⁵⁸ A proposta foi qualificada em março de 2004 neste Programa de Pós-Graduação.

⁵⁹ Convidei Fátima Hartmann, colega mestrande deste Programa, para auxiliar-me no processo de organização e implementação do grupo. Fátima participou ativamente do processo, ocupando-se com as tarefas de gravação e observação dos encontros. Após cada encontro, discutíamos pontos importantes para condução de uma discussão com grupos: grau de participação de cada professora, minha atuação junto ao grupo na condução da discussão, entre outros.

com mais alunos/as atendidos/as naquele semestre (1º semestre de 2004) pelo SIAPEA (total de cinco escolas). Contatei, por telefone, todas as 10 escolas selecionadas. Apresentei a pesquisa e agendei uma possível visita.

Das 10 escolas contatadas, visitamos cinco⁶⁰. Tínhamos muitos desafios pela frente. Precisávamos estabelecer vínculos rápidos, que facilitassem a aceitação do convite, driblando as distâncias existentes entre academia e escola. Precisávamos encaixar os diversos compromissos das professoras – com duplas e triplas jornadas de trabalho – em nossos compromissos acadêmicos para compor uma agenda com dias e horários para a efetivação do grupo. E, mais ainda, tínhamos que fazer tudo isso no intervalo das aulas das professoras – o recreio –, justamente esse ínfimo período, de aproximadamente 15 minutos, que é um dos únicos, senão o único intervalo com que contam as professoras.

Nessa caminhada pelas escolas, onde fomos, salvo algumas exceções, muito bem recebidas, reunimos 27 nomes de participantes interessadas, somadas às cinco já referidas. Contatei, por telefone, cada uma delas para agendar uma primeira reunião. Agendamos para 10 de maio (segunda-feira), 18 horas, dia e horário mais solicitados. Das 27 professoras interessadas, 12 estiveram presentes nessa reunião. Durante o encontro, apresentei de modo mais detalhado a pesquisa e suas implicações para as participantes e para a pesquisadora⁶¹, referi algumas das propostas que seriam desenvolvidas nos encontros, procedi à leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶² previamente elaborado em conjunto com a orientadora para ser assinado em duas vias. Expliquei ainda que a atividade não seria certificada como atividade de extensão. Ao final, as participantes receberiam um atestado detalhando o tipo de participação⁶³. Após essas considerações e ponderação de alguns pontos com as participantes, encerrei o encontro com seis assinaturas do Termo. Considerando o número 12 que foi

⁶⁰ Dentre os motivos que impediram a visitação das outras escolas selecionadas, estão: o difícil acesso – algumas localizavam-se quase na divisa de São Leopoldo com outros municípios; a ausência de um meio de transporte com maior disponibilidade de horários que agilizasse nossas visitas – por vezes, aguardamos mais de uma hora após perder um dos horários das escassas linhas que trafegam na periferia de São Leopoldo; os poucos horários disponibilizados pelas escolas para visitação, visto que a maioria indicou os intervalos como horários possíveis.

⁶¹ Ver Apêndice A – Apresentação da pesquisa.

⁶² Ver Apêndice B.

⁶³ Ver Anexo A.

sugerido na ocasião da proposta, esse ainda era um resultado muito abaixo do esperado. Porém não poderia desconsiderar as seis participantes interessadas. Saí dessa reunião com uma data agendada para o encontro inicial – 24 de maio de 2004. Nas duas semanas que se seguiram, após novo contato por telefone, mais três professoras confirmaram a participação. Com um total de nove participantes, iniciamos o grupo de discussão em 24 de maio.

Antes de apresentar os procedimentos para a implementação do grupo, apresento rapidamente as PPs. Todas atuam (direta ou indiretamente) nas séries iniciais do ensino fundamental nas redes municipal e/ou estadual da cidade de São Leopoldo. Delas, **três** atuam na 1ª série, **uma** na 2ª série, **uma** na 1ª e na 4ª séries. Há ainda **uma** participante que atua como professora P2 (responsável pelas disciplinas de Ensino Religioso, Educação Física e Educação Artística) numa 1ª série; **uma** que trabalha como professora de estudos de recuperação de 1ª a 4ª séries, **uma** coordenadora pedagógica (professora de 1ª série por 12 anos) e **uma** que atua como coordenadora pedagógica e professora de 4ª série, num total de sete escolas envolvidas indiretamente na pesquisa⁶⁴.

Procedimentos para a implementação do grupo

Para a organização e implementação do grupo e conseqüente produção das informações que comporiam o *corpus* da pesquisa, contei com as contribuições de algumas pesquisas⁶⁵, as quais, ainda que de diferentes modos, ocuparam-se com o trabalho de campo com grupos. Algumas dessas pesquisas privilegiaram a técnica de “grupo focal”, empregada no contexto de investigações em ciências humanas e sociais com o objetivo de promover discussões sobre um tema específico definido previamente a partir dos interesses do/a pesquisador/a⁶⁶. Outras, como estratégia de investigação de suas problemáticas, propuseram cursos de extensão para

⁶⁴ Para maiores informações, ver Apêndice C – Informações sobre as PPs.

⁶⁵ Dentre as pesquisas que colaboraram com este processo, cito as dissertações de José Damico (2005), Graciema Rosa (2004) e Bianca Guizzo (2005) e a tese de Fernando Seffner (2003) – desenvolvidas neste Programa de Pós-Graduação; as teses de Nádia Geisa de Souza (2001) e Paula Ribeiro (2002) – do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica da UFRGS; e a pesquisa de Meyer et al. (2003).

⁶⁶ Para maiores detalhes sobre esse procedimento investigativo, ver Rosaline Barbour e Jenny Kitzinger (1999).

professores/as para problematizar seus objetos, ao mesmo tempo em que o grupo funcionaria como espaço de problematização das práticas pedagógicas dos/as participantes. Destaco ainda a pesquisa de Fernando Seffner (2003), que produziu seu material empírico a partir de uma rede postal por ele organizada e integrada por homens de diferentes cidades do país.

Neste trabalho, incorporo alguns aspectos/dimensões desses procedimentos, aqueles que me parecem mais adequados aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico que a sustenta. A partir das contribuições dessas estratégias de investigação e de minha experiência no SIAPEA, fui construindo uma possibilidade de trabalho com o grupo de professoras, grupo de discussão que intitulei *Educação e Gênero: um estudo sobre desempenho escolar*⁶⁷.

Os encontros foram agendados semanalmente, em dia e horário adequados para todas as envolvidas, com duração de 1 hora e meia, num total de seis encontros. As discussões de cada encontro foram gravadas e transcritas. Durante os encontros, alguns materiais foram produzidos (textos e cartazes) e algumas das atividades foram fotografadas. Além disso, as PPs trouxeram (a meu pedido) alguns materiais (pareceres, fichas de encaminhamento para aulas de reforço, provas, boletins, regimentos escolares, planos de ensino). Estes foram fotocopiados e devolvidos a elas. Todos os procedimentos foram previamente contratados e autorizados, por escrito, por todas as PPs. Desse conjunto de materiais, privilegiei para análise as falas transcritas. Os demais materiais colaboraram na contextualização e complementação destas.

Cada encontro foi coordenado por mim, enquanto pesquisadora responsável pela pesquisa, e pela auxiliar de pesquisa Fátima. A organização e o planejamento dos encontros teve por foco discutir com as PPs algumas das formas pelas quais o gênero atravessa e institui o discurso pedagógico em sua articulação com outros discursos (médico, religioso, da mídia, etc.), definindo e regulando o que se entende por desempenho escolar nas séries iniciais.

⁶⁷ Para formalizar essa atividade, vinculada ao SIAPEA e desenvolvida nesse espaço, encaminhei ao então Centro de Ciências Humanas da UNISINOS uma proposta de atividade caracterizada como grupo de discussão. Esse procedimento também possibilitou fornecer atestado para as PPs.

Para compor a agenda dos encontros, selecionei, dentre os materiais já referidos, alguns que me permitiram discutir com as PPs a questão do desempenho escolar de meninos e meninas.

A seguir, apresento a agenda dos encontros⁶⁸:

Dia 24 de maio de 2004
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Atividade de integração (para apresentação das PPs e da equipe de pesquisa⁶⁹). (20 min.) ❑ Tópico de discussão: desempenho escolar; os significados atribuídos ao sucesso e ao fracasso escolar. ❑ Proposição de atividade: <i>explosão de idéias</i> (distribuem-se dois cartões para cada participante; solicita-se que escrevam em um cartão três palavras que associam com <i>fracasso escolar</i> e, no outro, três palavras que associam com <i>sucesso escolar</i>; as palavras são sistematizadas no quadro pelas PPs em duas listas distintas, registrando a recorrência de cada uma). (20 min.) ❑ Discussão a respeito das palavras citadas. São observados os seguintes aspectos: as palavras mais pontuadas; relação entre as palavras; grau de importância. (20 min.) ❑ Elaboração de uma produção escrita procurando responder a seguinte pergunta: Quais aspectos são observados/considerados para descrever o desempenho escolar dos/as alunos/as? (25 min.) ❑ Finalização. Solicita-se às participantes que tragam para o próximo encontro seus instrumentos de avaliação e documentos da escola que discutam o processo avaliativo. (5 min.)
<p>Esse encontro teve como objetivo mapear os entendimentos das PPs acerca do desempenho escolar de seus/suas alunos e alunas.</p>

Dia 31 de maio de 2004
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Retomada do primeiro encontro. (20 min.) ❑ Tópico de discussão: quais aspectos são observados/considerados para descrever o desempenho escolar de cada aluno/a? ❑ Proposição de atividade: leitura e análise em duplas de charges sobre os instrumentos de avaliação, considerando alguns aspectos: quais situações? Vocês se reconhecem nessas situações? Em que medida? Isso já aconteceu com vocês na sala de aula? Como é que vocês lidaram com isso? (20 min.) ❑ Leitura e discussão das charges. (15 min.) ❑ Retomada da discussão a partir dos pontos elencados pelas participantes. (Questão desencadeadora: dos/as alunos/as que vocês observam que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou daqueles/as que estão fracassando na escola de alguma maneira, quais são as suas características?) (30 min.)

⁶⁸ O intervalo com lanche não foi incorporado à agenda dos encontros a pedido das participantes.

⁶⁹ Eu e Fátima (auxiliar de pesquisa).

- ❑ Finalização. Solicita-se às participantes que tragam para o próximo encontro seus instrumentos de avaliação e documentos da escola que discutam o processo avaliativo. (5 min.)

Esse encontro teve como objetivo mapear os entendimentos das PPs sobre o desempenho escolar de seus/suas alunos e alunas, considerando como são mobilizados e organizados do ponto de vista de gênero.

Questões a serem consideradas ainda:

1. Quando as PPs referem-se ao desempenho escolar dos/as estudantes, os pressupostos de gênero são invocados para explicar as diferenças de rendimento entre meninos e meninas?
2. De que maneira isso aparece na fala das professoras?
3. Que outros marcadores sociais são considerados?

Dias 07 e 14 de junho de 2004⁷⁰

- ❑ Retomada do segundo encontro (explorar mais alguns pontos pouco discutidos). (30 min.)
- ❑ Tópico de discussão: quais aspectos são observados/considerados para descrever o desempenho escolar de cada aluno/a?
- ❑ Proposição de atividade: 1) Apresentação dos materiais trazidos por cada participante; 2) Formação de duplas de participantes para troca de materiais; 3) Leitura e análise dos materiais em duplas, considerando a seguinte pergunta: do conjunto de elementos citados para descrever o desempenho dos/as alunos/as, o que aparece? (15 min.)
- ❑ Discussão sobre o conteúdo dos materiais. Elaboração de um cartaz sistematizando os pontos discutidos. (Questões desencadeadoras: 1) Do conjunto de elementos citados para descrever o desempenho dos/as alunos/as, o que aparece? 2) Dos elementos citados, o que é conhecimento e conteúdo e o que diz respeito a comportamentos, habilidades, características? 3) É possível dividir esses elementos em duas grandes áreas? 4) Em que proporção aparecem? 5) Do conjunto de elementos citados para descrever o desempenho dos/as alunos/as, o que aparece para os meninos? E para as meninas? 6) É possível estabelecer diferenças nos tipos de dificuldades? 7) Existem diferenças nos encaminhamentos de meninos e meninas para as aulas de reforço escolar? Que outras coisas aparecem?) (40 min.)
- ❑ Finalização. (5 min.)

Dia 21 de junho de 2004

- ❑ Retomada do terceiro e quarto encontros. (20 min.)
- ❑ Tópico de discussão: desempenho escolar e relações de gênero.
- ❑ Proposição de atividade: apresentação de documentário do GNT – *Aprendendo com a diferença: por que os homens não passam a ferro?*. (30 min.)
- ❑ Leitura e discussão do documentário. (questões desencadeadoras: 1) O que mais chamou a atenção de vocês? Por quê? 2) Vocês acham que existem diferenças entre as dificuldades apresentadas por meninos e meninas? 3) E elas são naturais? 4) O documentário coloca a questão da igualdade de oportunidades e afirma: "a maioria das escolas trata meninos e meninas da mesma forma. Será por isso que os meninos não estão se saindo bem? E por que as meninas se saem melhor do que os meninos?" O que vocês acham disso? 5) O documentário enfatiza e questão de que os meninos estão fracassando mais na escola do que as meninas. Vocês notam isso também? E as meninas? Vocês têm notado um aumento da quantidade de meninas também? (40 min.)
- ❑ Finalização.

⁷⁰ Estiveram presentes em cada um desses encontros apenas três participantes. As participantes presentes em um encontro faltaram no outro e vice-versa. Assim, decidi repetir a agenda para que tais tópicos pudessem ser discutidos com um maior número de participantes.

Dia 28 de junho de 2004
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Retomada do quinto encontro, considerando alguns pontos discutidos que poderiam ser adensados com as participantes. (35 min.) ❑ Tópico de discussão: desempenho escolar e relações de gênero. ❑ Proposição de atividade: avaliação do processo de pesquisa. Proponho que respondam duas perguntas individualmente: a) O que vocês já tinham pensado sobre desempenho escolar antes de participar da pesquisa? b) O que vocês não tinham pensado e chamou a atenção de vocês? As participantes registram suas respostas em cartões. (10 min.) ❑ Cada participante lê e comenta suas respostas. Isso poderia ou não destacar mais algum aspecto do trabalho. (25 min.) ❑ Avaliação do processo pela equipe de pesquisa. (15 min.) ❑ Finalização. (5 min.)

Após ter apresentado a agenda, pretendo comentar mais detalhadamente alguns aspectos do processo de organização e planejamento dos encontros. Para tanto, gostaria de mencionar uma idéia que me acompanhou durante essa etapa de trabalho: ainda que os encontros tivessem sido planejados para funcionar como estratégias para produção de material de pesquisa e não como estratégias de intervenção pedagógica (estricto senso), é preciso dizer que, de muitas formas, eles funcionaram *também* como instâncias pedagógicas para todas nós que nos envolvemos no processo. Um exemplo simples dessa imbricação: para compor a agenda e considerar determinados elementos para a organização dos encontros, utilizei-me de algumas estratégias que considerei como sendo de pesquisa, mas também pedagógicas. Daí decorrem analogias, de certo modo paradoxais, com que tive que aprender a lidar: grupo = aula e grupo ≠ aula⁷¹.

Os encontros foram tomados por mim como *locus* de produção de informações e aprendizagens. Isso porque, ao mesmo tempo em que os movimentos realizados no/com o grupo tornaram possível produzir determinadas informações para esta pesquisa, também produziram efeitos nas participantes e na pesquisadora.

⁷¹ Adoto essas analogias para a argumentação que desenvolvo. De modo geral, partilho dos entendimentos de teóricos e teóricas culturais que têm empreendido análises atentando para as *pedagogias* exercidas por múltiplas instâncias culturais – televisão, publicidade, livros, revistas, filmes, músicas, dentre outras. Nesse contexto, os estudos têm contribuído para enfatizar que a noção de educação engloba múltiplos processos, para além dos processos familiares e/ou escolares. Nesse sentido, sugiro: Costa (2000a), Louro; Neckel; Goellner (2003), Meyer; Soares (2004).

O modo como construí esta estratégia metodológica está também implicado com alguns pressupostos teóricos e metodológicos. Pretendo anunciá-los quando isso se fizer necessário para desenvolver meus argumentos.

Começo discutindo como entendo minha inserção no grupo como pesquisadora, o que não está sustentado em pressupostos de neutralidade e objetividade, ao contrário. De modo geral, é possível afirmar que as análises pós-estruturalistas questionam os pressupostos modernos de neutralidade, objetividade e assepsia que pretendiam garantir rigor aos procedimentos metodológicos empregados nas pesquisas e exatidão para o conhecimento científico daí derivado⁷².

Não assumir esta posição teórica significa rejeitar a existência de um lugar privilegiado de investigadora a partir do qual se possa pesquisar de modo distanciado e asséptico. Isso significa compreender que o/a investigador/a está profundamente envolvido/a com o processo de pesquisa, que ele/a

não é um[a] observador[a] indiferente, inocente nem onisciente, e muito menos possuidor[a] de uma única identidade; pelo contrário, é um sujeito em quem se entrelaçam múltiplas identidades decorrentes de sua idade, sexo, estado civil, raça, classe social. Assim, o sujeito investigador é alguém em quem se entrecruzam múltiplos processos sociais que coexistem e desde os quais se olha e explica [uma dita realidade] (ROBLES, 2002, p.315 – tradução minha).

Implica ainda adotar uma postura crítica de “desconfiança radical” (VEIGA-NETO, 2000) tanto para comigo mesma quanto para com as afirmativas formuladas na/sobre a pesquisa. Portanto, todas as ações empreendidas no sentido de discutir com o grupo de professoras a temática em questão foram criticadas e problematizadas por mim durante todo o processo.

A agenda elaborada para os encontros, por exemplo, pode ser analisada dessa posição. A opção por apresentar a agenda no corpo do texto, e não em anexo, refere-se ao significado atribuído a ela. Entendo-a como implicada diretamente com a produção do material empírico. Portanto, não se trata de relatar as atividades propostas por mim, mas de entender que tais atividades possibilitaram a emergência de algumas discussões no grupo, o que exigiu uma crítica permanente para a construção e ressignificação dos planejamentos.

⁷² Para maiores detalhes, ver, por exemplo, Costa (1996) e Veiga-Neto (1996).

Esse é o caso, por exemplo, das relações de gênero. Para discutir essa questão no grupo, foi preciso elaborar algumas atividades, tais como o exame dos instrumentos de avaliação das PPs, ou ainda colocar perguntas para iniciar um processo de desnaturalização das relações de gênero⁷³. Os primeiros movimentos sobre essa questão foram de quantificação: características das crianças, número de meninos e de meninas narrados/as como 'portadores/as' de dificuldades de aprendizagem e suas características; a partir disso, foram se ampliando as possibilidades de explorar essa dimensão no grupo.

Para pensar e operar sobre aquilo que eu estava 'esperando', como pesquisadora, discutir no grupo e o que efetivamente foi discutido foi necessário um afastamento, um processo de distanciamento para sensibilizar o olhar, desnaturalizar algumas questões não apenas para/com as PPs, mas também para que eu pudesse olhar os elementos presentes nas discussões para explorá-los mais, ampliá-los de outros modos. A cada encontro, meu movimento foi este: gravar, escutar, transcrever, ler e analisar. Isso possibilitou-me planejar o encontro seguinte – e assim sucessivamente.

Aqui, mais uma vez, o exercício de autoquestionamento fez-se necessário e importante. Os movimentos de perguntar para provocar, de retomar para confrontar ambigüidades e expor tensões presentes nas falas foram sendo construídos também ao longo dos encontros. Aqui articula-se a dimensão pedagógica do grupo com a dimensão de produção de informações. Como pesquisadora, precisei ocupar no grupo uma posição, adotando assim uma postura investigativa e não pedagógica. Ainda que eu entenda que a dimensão pedagógica é inerente à estratégia metodológica de grupo de discussão e que, portanto, atravessou os encontros, foi preciso atribuir-lhe um valor menor diante da pesquisa. Aprendi no/com o grupo, como pesquisadora e como professora, que o exercício de perguntar e não responder permite interrogar para tensionar o que é dito, para criar polêmicas e dissenso, para 'sacudir' o que está dado. Admito que, como professora, foi difícil lidar com os momentos de silêncio ou com aqueles de queixa, de dúvida, de dor. Isso porque

⁷³ Embora tenha sido possível, ainda no primeiro encontro, analisar de forma mais ampla alguns modos de o gênero atravessar e constituir as falas das PPs, essas questões precisaram ser 'devolvidas' para as participantes a fim de torná-las alvo de discussão.

entendo que tais momentos são muito importantes e instigantes para uma professora que deseja ensinar a pensar de outros modos, dar a ver outras possibilidades, mas que sabe que essas possibilidades não estão lá prontas para serem vistas. Ao contrário, precisam ser construídas nos processos pedagógicos e, nesse sentido, a intencionalidade pedagógica do/a professor/a é imprescindível (FABRIS; DAZZI, no prelo).

O meu processo no grupo, portanto, também não foi tranquilo. Precisei aprender a planejar com essas especificidades. Em alguns momentos, sujeitada como professora por alguns discursos, ocupei essa posição-de-sujeito. A título de exemplo, trago o excerto abaixo⁷⁴:

Marta – *É a realidade... que nem eu, trabalho numa escola em que a clientela é de crianças da classe baixa, crianças que vêm para a escola sem material, e os pais vêm perguntar: "mas a senhora não vai dar o caderninho para ele?"* *Aí, eu disse assim: "olha, se eu tivesse, eu até daria, mas eu também não tenho". Até aconteceu, este ano, de eu comprar o caderno e trazer para os alunos...*

MC [Maria Cláudia] – *É. Eu estava esses dias trabalhando numa prática de ensino, e as gurias estavam colocando justamente essa questão. E eu disse para elas que são coisas que a gente tem que, de alguma forma, ir administrando. Eu não acho que a gente tenha que concordar com elas, mas a gente acaba tendo que lidar, desde essas questões. Isso que eu estava querendo colocar para elas, que, quando eu fui fazer o meu estágio a primeira vez, muito antes de eu me preocupar com o planejamento, comecei a ver que eu tinha que me preocupar se eu iria conseguir ou não operacionalizar o que eu tinha programado no dia, porque toda atividade que eu propunha envolvia pelo menos um lápis, uma borracha e um lugar para registrar aquilo, e nem isso, muitas vezes, eles traziam. Então, desde aí, eu comecei a carregar uma maletinha, que ficou conhecida como a maletinha da estagiária, cheia de lápis, borracha, etc., para poder operacionalizar justamente o trabalho.*

Encontro II – 31 de maio de 2004.

Além de exercitar a condução do grupo na posição de pesquisadora, e não como professora, as leituras/estudos das transcrições possibilitaram-me repensar minhas intervenções e considerar a necessidade de reduzir o tempo de minhas participações, procurando potencializá-las. Passei – ou tentei passar – a ocupar a posição de quem deveria ‘abastecer’ as discussões no grupo com perguntas (e

⁷⁴ As falas são diferenciadas das citações pela sua inserção em quadros. Em alguns momentos, recorro a trechos das falas, inserindo-os no corpo do texto, identificados por aspas duplas e itálico. No que se refere à transcrição das falas, optei por adotar a escrita ortográfica, corrigindo as supressões de plural e ausência de concordância verbal e nominal, mas preservando algumas expressões regionais – quando estas não aparecem em excesso – que nos identificam como gaúchos e gaúchas. As supressões de trechos de fala são indicadas pelos colchetes. Adoto ainda o seguinte símbolo para indicar grandes supressões entre um excerto de fala e outro: *****. Por fim, esclareço que todos os nomes citados (das PPs, dos alunos e das alunas) são fictícios.

propostas de atividades) curtas e objetivas, sem mais delongas. Nem que, para que isso se efetivasse, eu tivesse que adiar uma conversa para depois do encontro.

Admitir, portanto, que as relações de poder-saber estiveram presentes no grupo (e estão presentes no contexto mais amplo da pesquisa) significa ainda entender metaforicamente o grupo como campo de lutas onde as pessoas envolvidas não ocupavam as mesmas posições-de-sujeito, ainda que dois marcadores (gênero e profissão) as agrupassem provisoriamente, e onde estas não guardavam relação de simetria entre si. Poderia analisar aqui essas relações de muitos modos, mas, como não é esse o objetivo central desta dissertação, escolho alguns (poucos) pontos para comentar mais detalhadamente – aqueles que interessam para meu argumento das relações de poder-saber envolvidas no grupo.

Nesse sentido, aspectos como as primeiras negociações que empreendi com as PPs, sobre qual era a proposta da pesquisa, são exemplares. Por um lado, havia a necessidade de mobilizá-las a participar, ainda que as expectativas fossem distintas dos objetivos da pesquisa⁷⁵. Era, portanto, preciso adotar estratégias de sedução para além da possibilidade de conhecimento, como, por exemplo, apontar sua importância na pesquisa, comprometendo-as com o processo, ou elaborar uma agenda atraente, com atividades interativas e divertidas. Mas, como o poder é fluído e capilar e não estava centralizado em mim, também poderia ser exercido pelas PPs. E foi. Tais estratégias não garantiram participação permanente. Foi preciso negociar e renegociar as participações, horários, faltas, assim como foi necessário definir procedimentos para lidar com os possíveis conflitos e imprevistos. Refiro-me aqui, por exemplo, à questão das faltas. Para (re)contratar a importância da participação de cada professora, adotei a seguinte estratégia: sempre que alguém faltava, eu estabelecia um contato após o encontro, por telefone, para contar sobre este e adiantar a agenda do próximo. Isso efetivamente colaborou para diminuir (porém não eliminou) o número de faltas.

Outro ponto de permanente negociação foi o espaço de discussão entre as participantes. Era preciso incentivar sua participação, mas um tipo específico de participação. Fazê-las falar, dizer sobre suas práticas, seus entendimentos. Isso

⁷⁵ Refiro-me, por exemplo, à expectativa quanto à solução de seus dilemas sobre as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as.

implicava também falar de coisas difíceis, dolorosas, angustiantes. Mas não qualquer coisa. Não sobre qualquer assunto. Sobre o desempenho escolar e sua articulação com as relações de gênero. Relações de poder-saber envolvidas no planejamento das agendas, por exemplo: quais perguntas fazer? Que atividades propor? Com quais objetivos? Não se tratava de supor que as relações de poder estivessem contaminando as discussões, pois elas são inerentes a qualquer relação social. Não havia, portanto, nada 'oculto' no planejamento.

Se, por um lado, as relações de poder-saber entre participantes e investigadora são desiguais, por outro lado, há possibilidade de ocorrerem lutas por significação permanente para (re)posicioná-las e o conseqüente questionamento dos diferentes entendimentos. No caso desta pesquisa, a interação entre as participantes e a investigadora foi efetiva e importante para o desenvolvimento do trabalho de campo.

Nesse sentido, é importante explicar que, para esta investigação, uma das contribuições advindas da técnica de grupo focal (porém não inerente a esta) é justamente a possibilidade de propiciar tanto a interação entre as participantes quanto um espaço para confronto de idéias acerca de um mesmo tema ou questão (MEYER et al., 2003). Aqui, mais uma vez, a dimensão pedagógica deve ser apontada, pois estava presente nas oportunidades de expor entendimentos sobre diversas questões, de ampliar, de retomar, de confrontar as discussões, ora convergentes, ora conflitantes, por meio das perguntas lançadas por mim ou pelas participantes. Tal dimensão envolvia a desconstrução, a percepção dos processos de naturalização, a promoção de deslocamentos das posições antes ocupadas e de reposicionamentos frente aos procedimentos anteriores.

Para finalizar a argumentação, gostaria de abordar ainda um último ponto, não menos relevante: as implicações éticas da pesquisa com grupos. Sobre essa questão, Denise Gastaldo e Patricia McKeever (2002) argumentam que seria ingênuo tomar qualquer estudo como intrinsecamente ético. Assim, "a investigação [...] dever ser constituída por um constante processo auto-reflexivo para compreender as implicações éticas que seus métodos podem suscitar" (p.479 – tradução minha).

Concordando com as autoras, importa ainda lembrar a responsabilidade da investigadora no que diz respeito à explicitação e discussão dos benefícios e prejuízos do processo de pesquisa com grupos e ao uso, análise e devolução das

informações. Todos os pontos foram apresentados, discutidos, contratados e formalizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas partes envolvidas. De modo mais pontual, gostaria de destacar duas situações. Primeiro: foram ofertados às participantes vales-transporte a fim de isentá-las de quaisquer custos pessoais. Segundo: como medida de devolução da pesquisa para as PPs, além de uma reunião de apresentação dos encaminhamentos da análise já realizada⁷⁶, foi contratado um curso de extensão a realizar-se no primeiro semestre de 2005, após a defesa desta dissertação.

As discussões realizadas até aqui permitem-me retomar um argumento inicial: adotar uma postura de não-exatidão não significa dar um tratamento menos rigoroso e ético a cada etapa da investigação. Se “pesquisar é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia” (COSTA, 2002, p.154), estes devem orientar todo o processo investigativo, desde o momento de formulação do problema, seleção do recorte, produção e análise do material empírico até a apresentação dos ‘resultados’, bem como sua difusão e utilização.

Considerando esse argumento, passo agora a apresentar os pressupostos teóricos que estão implicados de modo mais específico com o modo como organizei e analisei os materiais empíricos que compõem o *corpus* da pesquisa. A discussão que apresento se fundamenta em conceitos centrais aos campos de estudos já referidos. Sejam eles: cultura, linguagem, discurso, sujeito, poder e gênero.

Sendo assim, os conceitos elencados serão discutidos com o objetivo de incorporá-los ao objeto de pesquisa. Com isso, assumo desde já que não tenho a intenção (nem a pretensão) de realizar uma apresentação genérica, nem de historicizar cada um dos campos teóricos escolhidos⁷⁷. Pretendo dar conta disso minimamente a partir dos conceitos selecionados. Não pretendi também nomear ou atribuir hierarquias a um ou outro conceito, pois entendo que eles, além de pressupostos teóricos, se constituem enquanto ferramentas⁷⁸ que podem e devem

⁷⁶ Em 25 de outubro de 2004, realizei uma reunião extraordinária com as PPs para apresentar alguns encaminhamentos de análise, ainda que bastante parciais.

⁷⁷ Para maior detalhamento dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo, sugiro Costa (2000b), Veiga-Neto (2000) e Silva (2000a). Para uma discussão sobre Estudos Feministas e Pós-Estruturalismo, ver Louro (1999) e Meyer (2003). Para uma discussão sobre algumas articulações possíveis entre esses campos teóricos, ver Meyer (2000a).

⁷⁸ Gilles Deleuze, dialogando com Foucault (2003a), argumenta que uma teoria é como uma “caixa de ferramentas”.

ser colocadas em funcionamento, possibilitando assim organizar e analisar o material empírico.

As ferramentas

Como já referi, este estudo pretende analisar, da perspectiva dos estudos de gênero articulados com o pós-estruturalismo, o discurso pedagógico sobre o desempenho escolar. A partir dessa posição teórica, *gênero* é uma ferramenta analítica que adquire centralidade em minha discussão. Desse modo, é preciso explicar como entendo esse conceito na pesquisa.

Muitas teóricas feministas (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000; LOURO, 1999; MEYER, 2003) têm chamado a atenção para o fato de que o conceito de gênero, desde sua formulação e emergência no âmbito do movimento feminista, tem sido entendido a partir de diferentes posições teóricas, o que possibilita uma ampla gama de usos – seja como categoria analítica, seja como simples referência para marcar as diferenças entre os sexos. Além disso, sua adoção foi (é) alvo de polêmicos debates devido as suas implicações políticas para a luta feminista, pautada inicialmente no sujeito ‘mulher’⁷⁹, gerando ainda discussões sobre a necessidade (ou não) de problematizar as noções biologicistas de corpo e sexo⁸⁰.

Retomando um argumento desenvolvido no início deste capítulo, a *produtividade* da articulação entre os estudos feministas e o pós-estruturalismo possibilita ressignificar e complexificar o conceito de gênero. Como afirma Dagmar Meyer (2003), esse exercício teórico que tem sido empreendido pelas estudiosas feministas pós-estruturalistas “introduziu importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas” (p.15).

Inspirada especificamente em um exercício de detalhamento empreendido por essa autora sobre algumas possibilidades de teorizar o gênero como ferramenta teórica e política, pretendo articular alguns pressupostos teóricos – cultura, linguagem e poder – tendo como referentes para minhas análises quatro implicações

⁷⁹ Ver, por exemplo, Nelly Richard (2002) e Linda Nicholson (2000).

⁸⁰ Nesse sentido, a discussão empreendida por Nicholson (2000) é exemplar.

do uso desse conceito que são eleitas e desenvolvidas por Meyer (2003). São elas: 1) as relações intrínsecas entre gênero e educação; 2) gênero como elemento organizador da cultura; 3) a dimensão relacional do conceito de gênero; 4) gênero e sua articulação com outras 'marcas'.

Para argumentar sobre as *relações intrínsecas entre gênero e educação*, assumo o pressuposto de que a cultura tem um papel constitutivo nos processos de produção e organização dos saberes, instituições e práticas sociais e, deste modo, está intrinsecamente relacionada com o processo de construção social da identidade. Daí a centralidade da cultura na construção das identidades. Sobre essa questão, Hall (1997a) argumenta que, a partir da "virada cultural"⁸¹, a cultura passa a ser entendida como constitutiva da vida social. Nessa perspectiva, o autor destaca ainda a importância de estudarmos a cultura "como algo fundamental, constitutivo" (p.23), dada a sua centralidade em "cada recanto da vida social contemporânea" (p.22).

No contexto de meu trabalho, esse pressuposto permite ampliar a noção do termo *pedagogia*, estendendo-o a diferentes instâncias culturais, e afirmar que, nas mais variadas instâncias da cultura, instituições e práticas sociais – por meio de seus símbolos, discursos, códigos, etc. –, em meio a relações de poder, constituímos nossas identidades femininas e masculinas. Essa articulação intrínseca entre gênero e educação torna possível também contestar noções essencialistas e universais de feminino e de masculino, considerando que tais noções são construídas no interior de diferentes processos educativos que operam na construção das identidades dos indivíduos, produzindo, diferenciando – ensinando a reconhecer-se como – homens e mulheres, tornando-os/as "sujeitos culturais" (HALL, 1997b). Tal articulação possibilita ainda rejeitar o determinismo biológico que naturaliza comportamentos, habilidades e características invocados para mensurar e justificar o rendimento escolar de meninos e de meninas.

Além disso, ao assumir o pressuposto de que a cultura é constitutiva da vida social, outra implicação destacada por Meyer (2003) habilita-nos a explorar o conceito de *gênero como um elemento organizador da cultura*. Ao examinarem-se

⁸¹ Como explica Hall (1997b, p.2 – tradução minha), "o que veio a ser chamado de 'virada cultural' nas ciências sociais e humanas, especialmente nos estudos culturais e na sociologia da cultura, pretende enfatizar a importância do *significado* para a definição de cultura".

“os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social” (MEYER, 2003, p.18) ou “como as instituições sociais incorporam o gênero nos seus pressupostos e nas suas organizações” (SCOTT, 1995, p.93), abandona-se o entendimento de que gênero se refere apenas à construção social de papéis e funções masculinos e femininos. Tal abordagem remeteria a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e deixaria de problematizar como tais diferenças e desigualdades são produzidas no interior das instituições e práticas sociais, que são constituídas pelos – e constituintes dos – gêneros (LOURO, 1999).

Tal dimensão do conceito de gênero, para esta investigação, propicia a complexificação das análises, ampliando seu foco para perguntar sobre os modos de produção de determinados ‘jeitos de ser’ masculinos e femininos. Questionam-se, então, diferentes formas pelas quais processos de diferenciação de gênero são incorporados e mobilizados para que, em uma dada cultura, corpos, comportamentos, habilidades e características venham a ser definidos e reconhecidos como ‘próprios’ e ‘adequados’ para meninos e meninas quando envolvidos no processo de mensuração do desempenho escolar. Com relação a isso, outras perguntas poderiam ainda ser formuladas: como gênero é incorporado e mobilizado e como constitui o discurso pedagógico que define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização? Ou ainda: o que está em jogo nos debates sobre desempenho escolar de meninos e meninas que invocam gênero para explicar ou justificar posições? (SCOTT, 1995).

Nesse contexto, é importante referir que o pós-estruturalismo de Foucault tem inspirado muitas estudiosas feministas. Foucault (1995) desloca o poder de seu suposto centro e subverte a noção de poder binário (oprimido/opressor). O poder, para o filósofo, não é repressivo: ele incita, provoca, produz. Ele não é algo que alguém possui, mas que se exerce. O poder é produtivo na medida em que seu exercício tem efeitos sobre os sujeitos – efeitos que não são apenas coercitivos e exercício que se constitui num jogo permanente de disputa. O autor argumenta ainda que o exercício do poder, no sentido do seu funcionamento, implica resistência numa mesma rede de forças. É uma ação sobre outra ação, que se exerce sobre

sujeitos livres e que produz efeitos, respostas, reações. Ainda nas palavras do filósofo (1995, p.244-245),

a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas. O problema central do poder não é o da "servidão voluntária" (como poderíamos desejar ser escravos?): no centro da relação de poder, "provocando-a" incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade. Mais do que um "antagonismo" essencial, seria melhor falar de um "agonismo" – de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente.

Para estudiosas/os das relações de gênero, esse pressuposto tem contribuído para problematizar as análises que procuram demonstrar as formas *assimétricas* de submissão e opressão às quais as mulheres estão submetidas, que as fixam em uma posição de subordinação unívoca e, conseqüentemente, delegam aos homens a posição de opressores *per se*⁸².

Há que se considerar ainda outro ponto: *o caráter relacional do conceito de gênero*, ou seja, a noção de que feminino e masculino se constroem em relação e são significados mutuamente dependentes. As noções de feminino e masculino são construídas no interior das relações de poder. É nesse sentido que muitos trabalhos indicam a necessidade de rejeitar a oposição binária singular, ou seja, a oposição homem/mulher, masculino/feminino, cujo caráter fixo e permanente aponta para uma hierarquização atemporal e universal. Propõem ainda uma implosão de cada um dos pólos, que repousam na idéia de identidades masculina e feminina idênticas a si mesmas. Esse desdobramento exige que consideremos a relação entre masculino e feminino tanto quanto a impossibilidade de definir, isoladamente, cada uma dessas categorias. A noção de poder possibilita ainda deslocar as análises dos pólos homem x mulher para considerar que as identidades masculinas e femininas são produzidas e transformadas numa articulação de gênero com outros marcadores sociais (classe, raça/etnia, sexualidade, nacionalidade, geração, etc.) a partir de uma escala hierarquizada e múltipla em que os significados vão se produzindo conforme os grupos sociais em questão.

⁸² Cf. uma discussão crítica sobre essa questão em Scott (1995) e Louro (1999).

Isso remete a uma última consideração feita por Meyer (2003): a de *gênero em sua articulação com outras marcas*, o que implica explorar a pluralidade e conflitualidade dos processos, complexos e instáveis, em que nos constituímos como homens e mulheres e assumimos diferentes posições de sujeito ao mesmo tempo ou em tempos diferentes. Essas posições não são fixas ou permanentes e podem ser contraditórias. Desse modo, rejeitam-se e abandonam-se algumas e assumem-se outras que conferem provisoriamente um sentido de pertencimento a um determinado grupo social. Sobre isso, Meyer (2000b, p.138) acrescenta a “necessidade de se entender como as diferenças que delimitam grupos [...] se imbricam de modo importante com outras marcas, especialmente as de gênero”.

Como sugere Nicholson (2000), o desafio consiste em pensar nas diferenças entre mulheres (e eu acrescentaria homens) numa interseção com outras diferenças de raça/etnia, classe social, nacionalidade, geração, etc.. Tal pensamento deve afastar-nos da idéia de “pensar o gênero como representativo do que as mulheres [homens] têm em comum, e aspectos de raça e classe como indicativos do que elas [eles] têm de diferente” (p.13).

Após discutir minimamente algumas possibilidades de operar com o conceito de gênero enquanto uma “categoria analítica” (SCOTT, 1995), pretendo argumentar ainda que tal conceito me permite analisar e problematizar diferentes discursos que ora se articulam, ora se conflituam no processo de produção de determinados significados para a noção de desempenho escolar ‘adequado’ para os/as estudantes. Nesse contexto, como já referi, o conteúdo atribuído à expressão *desempenho escolar* não é entendido como ‘dado’, na medida em que me interessa problematizar os sistemas de classificação que definem e regulam esse desempenho, considerando-o ‘adequado’ ou ‘inadequado’ em um determinado contexto.

Para desenvolver essa argumentação, assumo o pressuposto de que sistemas classificatórios organizam e dividem as relações sociais dentro de uma determinada cultura. Nessa direção, Kathryn Woodward (2000, p.41), discutindo os processos de constituição da identidade e da diferença, afirma que:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de

consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por "cultura".

Concordando com essa argumentação, pretendo problematizar os significados culturais que constroem o sucesso e o fracasso escolar. Procuo analisar criticamente tanto alguns dos processos que classificam e hierarquizam os sujeitos, tendo como parâmetro um determinado desempenho escolar, quanto os pressupostos de masculino e de feminino que estão aí implicados.

Inscribe-se aqui outro pressuposto que assumo nesta investigação: o caráter construcionista conferido à linguagem, discutido por muitos autores e autoras no contexto da chamada "virada lingüística"⁸³. Nessa perspectiva, abandona-se o entendimento de que à linguagem, como instrumento neutro, corresponde a função de representar as coisas que existem no mundo. Ela deixa de ser entendida como "espelho do mundo" (CONDÉ, 1998) ou como manifestação do pensamento, cuja natureza é transcendental, para ser considerada como sendo constitutiva do social. Assume-se, assim, a centralidade da linguagem na organização social e da cultura.

Isso implica admitir que, nas arenas culturais, diferentes discursos articulam-se para justificar o baixo/alto rendimento dos/as estudantes, num processo em que "o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38). Implica também assumir que as práticas sociais estão imersas em relações de poder, o que permite questionar as hierarquias e desigualdades decorrentes das formas de organização social vigentes.

Atribuindo um caráter arbitrário e não-natural à linguagem, Foucault rejeita seu caráter reflexivo. Nesse sentido, Alfredo Veiga-Neto (2003b) destaca os trabalhos de análise das relações entre a linguagem e o mundo desenvolvidos pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche e pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein e suas implicações para o pensamento foucaultiano, principalmente no que se refere à formulação do conceito de discurso. Rosa Fischer (2001), comentando algumas implicações da análise de discurso foucaultiana para a Educação, argumenta que o

⁸³ Segundo Condé (1998), tal movimento, que ocorreu inicialmente nos países de língua inglesa, ultrapassa hoje as fronteiras iniciais. Dentre os filósofos da linguagem que empreendem tal virada, pode-se destacar Wittgenstein, com as implicações de seu pensamento para a problematização da concepção tradicional de linguagem. Com relação a isso, ver Condé (1998).

discurso não pode ser entendido como um fenômeno meramente lingüístico, no qual utilizam-se letras, palavras e frases para nomear as coisas.

Admitindo, então, que “a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p.199) e que, para Foucault (2004), o discurso é prática, pretendo analisar as práticas discursivas (e não-discursivas)⁸⁴ que se articulam definindo e regulando, a partir de sistemas classificatórios, o desempenho escolar de meninos e meninas. Atentarei também para os poderes e saberes envolvidos nesse processo. Elejo, pois, sob o ponto de vista metodológico, a análise de discurso desde uma perspectiva foucaultiana, que aponta para a radical inseparabilidade de prática e discurso e, nesse sentido, preciso explicar as implicações teóricas e metodológicas desse conceito, principalmente no que se refere à análise do material empírico. O que segue, então, são algumas pistas para operar sobre os documentos – um exercício de pôr os conceitos para funcionar, na medida em que me proponho a analisar o material empírico a partir dos aportes teórico-metodológicos da análise de discurso foucaultiana.

Em *Arqueologia do Saber* (2004), Foucault parece fornecer pistas que, para mim, seriam de uma ordem: *o que precisamos recusar para analisar discursos numa perspectiva foucaultiana*. Nesse sentido, o autor argumenta que: “Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem” (p. 28). “Não se trata [...] de atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele [...]” (p.53). É preciso “substituir o tesouro enigmático das ‘coisas’ anteriores ao discurso [...]” (p.53). “[...] Sem [fazer] referência ao *fundo das coisas*” (p.53). Portanto, uma análise, numa perspectiva foucaultiana, “não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não [...] vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si” (p.54).

Considerando tais pistas, a análise nessa perspectiva traz implicações nada tranqüilas, que exigem uma outra postura do/a pesquisador/a. No mínimo, ele/ela tem que adquirir um certo grau de tolerância frente à impossibilidade de analisar o

⁸⁴ E aqui interessa-me ressaltar o que Foucault (2004) conceituou como prática (seja ela discursiva ou não-discursiva). Portanto, não pretendo discutir as implicações de tal distinção. Para uma discussão sobre essa questão, ver Fischer (2001).

material, buscando por explicações lineares de causa e efeito ou procurando um sentido oculto, escondido atrás do 'dito'. Isso remete-nos a outras pistas, que eu diria serem de outra ordem: *o que devemos considerar para analisar discursos numa perspectiva foucaultiana*. Assim, nas palavras de Foucault (2004, p.28):

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até os menores traços [...]. É preciso tratá-lo no jogo de sua instância.

Trata-se de "mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria" (p.53). "Fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso" (p.54).

Com tais pistas, que parecem apontar para algumas possibilidades de encaminhar as análises, Foucault desafia mais uma vez nossa capacidade de tolerância e nosso ímpeto moderno de completude, para afastar-nos da idéia de unificação, de fechamento, de explicação causal, enfim, de conclusão. "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" (p.55).

O autor convoca-nos a construir unidades que multipliquem 'a coisa dita', entendendo que elas estão inextricavelmente emaranhadas às dinâmicas de poder e saber, a determinados regimes de verdade que permitem que algo possa ser dito num dado tempo e lugar. É um trabalho de multiplicação que exige, principalmente, disciplina, paciência e estudo para nos demorarmos nos/sobre os atos enunciativos, para pensarmos sobre as perguntas passíveis de serem formuladas para/sobre eles. A partir dos quatro elementos da função enunciativa – referencial, sujeito, campo associado e materialidade específica –, talvez possamos começar o exercício de multiplicação e de organização do material e das unidades provisórias (e necessárias) para o trabalho analítico.

O que aparece? Como aparece? Quem enuncia?

Individualização e correlação... Condições de exercício de uma função enunciativa... Além dos 'ditos', o que há aí? Não é oculto, nem visível. O que é então esse *mais* que nós repetimos incessantemente e esvaziamos repetidamente quando

citamos a célebre definição de discurso de Foucault (2004), presente na *Arqueologia do Saber?*

[...] Uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que 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 torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (p. 55).

Fazer aparecer o *mais* (!) sem procurar pelo oculto...

Mas se o *mais* não é oculto, nem por isso visível, a pergunta pelo que está além do 'dito' não é a pergunta pelo nível mais profundo, nem pelo seu conteúdo, mas sim pela sua superfície, pelas exclusões, limites, lacunas, vazios, por suas condições de emergência. Pistas que nos propõem descrever, colocar em relação, não para unificar, mas sim para multiplicar.

Se "o discurso, para o analista, é o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos" (FISCHER, 2001, p.206), é preciso discutir mais um pressuposto implicado na análise de discurso numa perspectiva foucaultiana – a noção de sujeito. Desde essa perspectiva, os sujeitos não são entendidos como causa ou origem do discurso, mas como efeitos discursivos. Os sujeitos são constituídos por uma interseção de discursos. Nesse processo, os indivíduos tornam-se sujeitos (assujeitados a si mesmos e aos outros) na medida em que são objetivados – "sujeitos a alguém pelo controle e dependência" (FOUCAULT, 1995, p.235) – e subjetivados – "presos a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (FOUCAULT, op. cit., p.235.).

Nesta pesquisa, que tem como material empírico um conjunto de transcrições de falas das PPs, isso implica considerar que tais falas não são resultado da manifestação de sujeitos individuais (as professoras). Ao contrário, tais falas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdade que as tornam possíveis e necessárias. Desse modo, no interior de dinâmicas de saber e de poder, define-se o que pode e o que deve ser dito por alguns, num dado tempo e lugar, de acordo com a posição que se ocupa.

Como argumenta Foucault (2004, p.108):

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição de sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito.

Assim, por exemplo, quando as professoras falam sobre o rendimento escolar de meninos e meninas considerando um conjunto de elementos, tais falas não são mera expressão de idéias individuais. Elas estão submetidas a determinados campos discursivos cujas regras e dinâmicas de saber e poder definem tanto o que se entende por desempenho escolar quanto quem está qualificado para defini-lo – "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (FOUCAULT, 2000b, p.37).

Importa, portanto, analisar os discursos imbricados nessas falas para visibilizar e problematizar as dinâmicas de saber e poder que instituem posições de sujeito diferentes e desiguais para meninos e meninas nos processos de ensino e aprendizagem escolares. Com isso, podem-se elaborar outras perguntas que possibilitem desnaturalizar algumas das práticas tão 'evidentes' e tão 'naturais' que têm constituído nossa ação educativa.

Dito isso, gostaria de retomar um argumento acerca das implicações dos campos teóricos escolhidos tanto na criação de unidades analíticas quanto na definição dos demais percursos que decidimos trilhar, em detrimento de outros, num processo investigativo. Como argumenta Maria Isabel Bujes (2002, p.17), "a escolha de um tema, operações para constituir um problema de pesquisa, tratamento metodológico dado ao material empírico, etc., tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no processo de investigação".

Assim, considero ser importante descrever rapidamente o processo de construção que me possibilitou eleger algumas unidades analíticas, agrupando e separando um conjunto de enunciações dispersas. Nesse processo, aceitei o desafio de multiplicação das coisas ditas para construir as unidades, pois não me parecia

mais possível aceitar que das 'conversas' com as PPs – sobre seus entendimentos acerca do desempenho escolar dos/as alunos e alunas – emergiam apenas elementos conclusivos. Foi assim que arrisquei construir uma análise que descrevesse minimamente (ou que, ao menos, exercitasse) a coexistência de discursos, tensões, conflitos e descontinuidades presentes nas falas e delas constituintes. Esse certamente foi (é) um grande desafio que se apresentou (se apresenta) para minha pesquisa e para mim enquanto pesquisadora, uma vez que as informações produzidas a partir do trabalho de campo totalizaram aproximadamente 100 páginas transcritas.

Nesse sentido, as unidades analíticas construídas neste trabalho não têm como objetivo apenas agrupar um conjunto de enunciados dispersos e desorganizados. Ao contrário, o agrupamento e a organização pretende multiplicar as coisas ditas. Nesse sentido, cada unidade será entendida e analisada como um conjunto múltiplo de discursos – que se completam, se diferenciam, se antagonizam –, e não como uma totalidade organizada (FISCHER, 2001; PINTO, 1989).

Dentre as várias direções possíveis apontadas por muitas leituras dos materiais, considerando as perguntas que orientam a pesquisa, um primeiro exercício que empreendi foi o de listar palavras que me permitiam identificar e ordenar elementos – aquilo que aparecia quando as professoras falavam sobre desempenho escolar. Devido às dificuldades encontradas para agrupar tais elementos em torno de focos ou de temas que se desdobravam das perguntas, empreendi outros exercícios. Elaborei quadros, esquemas. Tentei realizar um exercício de síntese, mapeando o material e registrando palavras-chave. Após várias tentativas e diferentes exercícios, foi possível reagrupar os materiais considerando os objetivos do estudo:

- Discutir e analisar os elementos acionados no discurso pedagógico que, em seu conjunto, compõem o conteúdo da noção de desempenho escolar;
- Delimitar e descrever alguns discursos que, articulados com o discurso pedagógico, definem e regulam o que se entende por desempenho escolar;
- Mapear e descrever alguns dos procedimentos e técnicas acionados que operam na produção de normas utilizadas para avaliar e/ou qualificar o desempenho escolar de alunos e alunas;
- Analisar como tais normas são organizadas do ponto de vista de gênero.

Levando em conta tais objetivos, organizei duas unidades de análise que me permitiram explorar três elementos que compõem o conteúdo da noção de desempenho escolar – conhecimento, comportamento e família – e discutir como gênero atravessa e constitui a noção de desempenho escolar. Tais elementos inscrevem-se no interior de alguns campos discursivos e obedecem a um certo regime de verdade. Mais importante que mapear os elementos foi discutir e analisar os significados que lhe eram atribuídos pelas PPs e em que medida estes estavam implicados na constituição da noção de desempenho escolar.

Nesse sentido, argumento que alguns processos participam da produção dessa noção. Um dos mais importantes analisados neste estudo é o processo de caracterização da norma. E aqui é preciso abrir um parêntese para explicar, junto com Ewald (2000) e Canguilhem (2002), que o vocábulo *norma*, no sentido moderno que lhe foi atribuído a partir de 1855, hoje é um dos termos mais utilizados e maltratados do vocabulário corrente. Dele derivam outros vocábulos: *normal* (1759), *normalidade* (1834), *normativo* (1868), *normalização* (1920). Em função dessa multiplicidade, é preciso explicar quais conceitos serão privilegiados no contexto deste estudo. Ainda que todos eles estejam implicados entre si, interessa-me destacar os conceitos de norma e de normativo. O conceito de *norma* é entendido como “medida, uma maneira de produzir medida comum” (EWALD, 2000, p.88) e *normativo* é entendido como “o que institui as normas” (CANGUILHEM, 2002, p.96).

É, pois, desse modo e desse lugar que pretendo argumentar que a definição da noção de desempenho escolar está relacionada com a instauração de um conjunto de normatividades – elementos normativos – que permitem comparar, diferenciar, classificar, avaliar, enfim, atribuir determinados significados aos desempenhos escolares. Tais normas funcionam como medidas comuns que permitem às PPs avaliar todos e todas – separando-os em normais e anormais, regulando e conformando aquilo que entendemos por bom aluno e boa aluna. Como argumenta Ewald (2000, p.86), norma é “a medida que, simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável”.

Ao expor o caráter de invenção de tais conceitos, torna-se possível colocá-los em questão, ou seja, problematizar alguns dos modos pelos quais a normalidade é construída para criar sujeitos alunos/as bem-sucedidos/as e sujeitos alunos/as

fracassados/as. Quais são os mecanismos de poderes-saberes enredados nesse processo de produção de normas, instrumentos de medida e comparação?

Passo então à análise dos elementos que compõem o conteúdo da noção de desempenho escolar, os quais estão agrupados em dois capítulos analíticos. No Capítulo 4, discuto o processo de constituição e instauração das normas de conhecimento, comportamento e família em relação às quais as crianças e seus desempenhos são avaliados e hierarquizados. No Capítulo 5, analiso como gênero atravessa e constitui as normas de conhecimento e de comportamento e em que medida essa articulação está implicada na constituição da noção de desempenho escolar.

**PARTE II – PRODUÇÃO DA NORMA: DOS ELEMENTOS QUE
COMPÕEM O DESEMPENHO NORMATIVO**

4 "A GENTE VÊ O ALUNO NUM TODO"

"O conhecimento é a base para a série seguinte"

O conhecimento foi um dos elementos reiterados pelas PPs para avaliar os alunos e alunas e seus desempenhos, configurando-se como uma das dimensões que permitem às PPs estabelecer uma medida comum em relação à qual os desempenhos são avaliados e hierarquizados. Nesse sentido, é possível argumentar que aquilo que se entende por conhecimento está implicado com o que se define como desempenho escolar. Portanto, discutir e analisar os significados atribuídos ao conhecimento permite-me delimitar alguns dos modos de significar desempenho escolar.

Cabe então perguntar o que se entende por conhecimento?

Varela (2000), discutindo e analisando o estatuto dos saberes pedagógicos, argumenta que eles estão relacionados com o processo que ela chama de "pedagogização dos conhecimentos", articulado a outro processo, que Foucault (2000a) denominou "disciplinamento interno dos saberes".

O processo de pedagogização dos conhecimentos está implicado com algumas das condições de possibilidade já apresentadas e discutidas no Capítulo 2: a definição de um estatuto da infância e o enclausuramento desta num espaço fechado – a escola. A partir do fim do século XVII, com a caracterização da infância como uma fase da vida que se distingue da idade adulta, inicia-se um processo de enclausuramento da infância, em que a criança é separada dos adultos – deixa de estar misturada aos adultos e de aprender com essa forma de convivência e socialização. Os saberes advindos de outras formas de socialização e de transmissão de saberes (tanto a aprendizagem do ofício das armas, relativa à nobreza, quanto a de outros ofícios, instituída para as classes populares) necessitam, pois, ser desqualificados e relegados para a instauração de uma instituição encarregada da educação das crianças (ARIÈS, 1981; VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

Nesse espaço, começa a ser gestada uma certa organização escolar e certas formas de transmissão dos saberes. Varela (2000) destaca os colégios jesuítas como

espaços que contribuíram para dotar as crianças de um estatuto especial. Para tanto, os mestres jesuítas desenvolveram e aperfeiçoaram técnicas e procedimentos para controle dos saberes, bem como dos modos de sua organização e transmissão, adequando-os a supostas capacidades infantis. Alguns saberes foram selecionados e organizados em diferentes programas de dificuldade crescente, ao passo que outros eram censurados. Varela (2000) explica que esse sistema de ensino se converteu num sistema modelo para as demais instituições escolares e destaca três efeitos mais visíveis do processo de pedagogização dos conhecimentos que se desenvolveu nos colégios jesuítas: 1) os mestres converteram-se em detentores dos saberes, e os estudantes foram relegados a uma posição de subordinação; 2) os saberes transmitidos pelos professores jesuítas foram revestidos de legitimidade, neutralidade e imparcialidade, enquanto outros saberes de determinados grupos ou classes sociais passaram a ser associados ao erro e à ignorância; 3) o processo de pedagogização dos conhecimentos implicou a instauração de um aparato de penalização e moralização dos estudantes, o que atribuiu à disciplina um lugar central no processo de escolarização e de sobreposição em relação aos conhecimentos.

A partir do final do século XVIII, articulado ao processo de pedagogização do conhecimento, produziu-se um movimento de reestruturação do campo de saber, o que envolveu uma reorganização dos próprios saberes com o objetivo de colocá-los a serviço do Estado, cuja necessidade era governar os sujeitos e a população. Para organizar os saberes dispersos e heterogêneos, o poder político interveio, direta ou indiretamente, utilizando alguns procedimentos. Foucault (apud VARELA, 2000) destacou quatro procedimentos: 1) eliminação e desqualificação do que se denominou saberes inúteis ou economicamente custosos; 2) normalização dos saberes; 3) ordenação dos saberes mediante classificação hierárquica; 4) centralização dos saberes, o que permitiu controlar sua seleção e transmissão.

No contexto desta pesquisa, as PPs acionam em suas falas algumas noções de conhecimento que são constituídas, em parte, pela articulação desses processos discutidos anteriormente. Isso pode ser observado no excerto abaixo, produzido a partir da discussão e análise dos materiais (pareceres, fichas de encaminhamento

para o reforço, diários de classe, entre outros) trazidos pelas PPs no terceiro e quarto encontros.

MC – *Vamos para outra questão. [...] Se a gente pegar a questão dos conhecimentos e dos conteúdos... Quais conteúdos? Quais conhecimentos? [...].*
 Daniela – *A nossa primeira preocupação das séries iniciais: eles têm que conhecer as letras do alfabeto.*
 Deise – *Não sabendo o alfabeto, não sabe o resto!*
 Daniela – *Não sabe o resto.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

MC – *Mais alguma coisa? [sinalizam que não com a cabeça] Nesses documentos, aparece alguma referência a outros elementos que se referem mais à questão do conhecimento? [...]*
 Liane – *Do conhecimento?*
 MC – *Por exemplo, nessa ficha que a Marta trouxe [...].*
 Marta – *Aqui onde tem marcado o "X" é aquilo que precisa ser revisto pelo professor... [dificuldades] A leitura, a escrita, a produção escrita, interpretação e compreensão dentro da leitura. E também apresenta na área de matemática: noções de quantidade, raciocínio lógico, as operações, o reconhecimento de números [...]. Nos pareceres, aparece a quantificação e o reconhecimento dos números nessa área.*

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

Nessas falas, as PPs mobilizam uma noção de conhecimento como sinônimo de conteúdo. Nessa perspectiva, conhecer significa dominar alguns conteúdos transmitidos pelo/a professor/a. Silva (1998) afirma que esse modo de significar o conhecimento tem dominado o pensamento sobre currículo e sua prática. Sua expressão é visível na famosa lista de conteúdos. Ainda que os processos de seleção, organização, distribuição e transmissão dos saberes pareçam naturais, é preciso questionar a arbitrariedade aí envolvida para examinar alguns discursos que participam ativamente da produção de um dado modo de organizar, distribuir, transmitir e atribuir legitimidade aos saberes.

Vejamos as falas abaixo, produzidas no contexto de uma discussão sobre os critérios observados/considerados para descrever o desempenho escolar dos/as alunos e alunas:

Sílvia – *Acho que deveriam ficar bem claros, em cada escola, critérios para essa aprovação. Por exemplo, na escola, a gente já sentou e já elaborou critérios de aprovação na classe de alfabetização. Um aluno, para sair da minha turma, tem que estar alfabetizado, tem que estar lendo fluentemente, tem que estar produzindo textos, tem que estar interpretando o que ele lê e o que ele escreve, quer dizer, esses são os meus critérios e os das minhas colegas alfabetizadoras. Então, a gente até, de repente, vai cometer um ou outro equívoco, talvez, ou ficar na dúvida no momento de aprovar um aluno, mas vai ser mínima essa dúvida, porque a gente já tem aqueles critérios bem claros. [...]*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

Deise – *Nós [na nossa escola], como é só parecer no primeiro, a gente mais ou menos, assim, estipula. Até o final do primeiro trimestre, o que um aluno de 1ª série deveria ter alcançado? Então, a gente trabalha muito com a questão dos níveis da escrita, a psicogênese. Então, a gente mais ou menos atribui o nível. A questão dos números também, conhecimentos matemáticos, mais ou menos por aí. [...]*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

Tais falas permitem-me argumentar que aquilo que se entende por conhecimento é definido no interior de discursos da psicologia do desenvolvimento e da psicogênese da língua escrita. Esses discursos produzem uma norma de desenvolvimento infantil que possibilita que as PPs elejam os conhecimentos a serem ensinados às crianças de acordo com uma série de classificações – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético – fundadas na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), uma pedagogia que poderia ser assim nomeada: “pedagogia científica” (WALKERDINE, 1999a). Isso permite ainda, nessa mesma perspectiva, que se articula com discursos sobre os processos de aquisição de conhecimento analisados por Jean Piaget, uma certa organização e uma forma de transmissão dos conhecimentos de acordo com uma série de estruturas mentais que propiciam a assimilação e a acomodação dos conhecimentos de modo gradual.

Aqui é possível apontar um deslizamento da noção de conhecimento como conteúdo para a noção de conhecimento como abstração. Fernando Becker (2003), discutindo a teoria piagetiana e suas implicações para a prática pedagógica, argumenta que o ensino deve ser organizado, em primeiro lugar, no sentido de conhecimento-estrutura e, de modo secundário, no sentido de conhecimento-conteúdo. Nesse contexto discursivo, produz-se uma noção de conhecimento associada à idéia de estrutura que deve estar subordinada a uma noção normativa de desenvolvimento, a qual produz um pressuposto sobre a aprendizagem e o conhecimento: para que o/a aluno/a sinta necessidade de aprender determinado conteúdo, ele precisa ter construído algumas estruturas prévias que dêem conta desse conteúdo.

Valerie Walkerdine (1999a), analisando as implicações do trabalho de Piaget na produção de um conjunto de procedimentos que estão hoje incorporados ao cotidiano escolar como práticas comuns e naturais, argumenta que a análise do desenvolvimento infantil espontâneo, que supostamente permitiu mapear, através de

experimentos 'científicos', aquilo que reconhecemos como 'progresso natural' da criança em direção à 'racionalidade científica', contribuiu para naturalizar, biologizar e significar o conhecimento como capacidade. "Se o conhecimento se torna naturalizado, os fatos (como fenômenos sociais) adquirem, portanto, um *status* secundário relativamente aos conceitos, de forma que o conteúdo se subordina ao processo" (WALKERDINE, 1999a, p.168). Sujeitadas pelos discursos aqui explorados, as PPs situam habilidades como ler e escrever como capacidades individuais que se desenvolveriam de forma natural e espontânea. Ao subordinar-se a aprendizagem ao desenvolvimento de capacidades mentais apropriadas, deixa-se de avaliar a leitura e a escrita como conteúdo, privilegiando-se o monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem. Sobre a instauração de um processo de monitoramento do desenvolvimento infantil, Walkerdine (1995) argumenta que os registros dele decorrentes estão implicados com a ressignificação do que se entende por desempenho escolar, uma vez que "dar a resposta correta não é mais o suficiente. O que importa é aquilo que, no desenvolvimento, causa a resposta, e o caminho que a criança faz para chegar à resposta, a qual pode nem ser a resposta correta" (p.212).

Produz-se assim uma norma de aprendizagem que contribui para significar o desempenho escolar como competência individual. Além disso, ainda que as hipóteses de escrita e leitura não sejam mais significadas como erros em si, mas sim erros construtivos, elas têm um referente, uma norma. Estar alfabetizado, nesse contexto, implica "*estar alfabético, tem que estar lendo fluentemente, tem que estar produzindo textos, tem que estar interpretando o que ele lê e o que ele escreve*". Há um desempenho normativo em relação ao qual os demais são classificados, avaliados e hierarquizados. Esse sistema de regulação e normalização produz aquilo que conta como 'bom desempenho'.

Afirmo, pois, junto com Silva (1998), que a noção de conhecimento como abstração também é recorrente no campo educacional. Mas, além de instituir uma norma de conhecimento, discursos da psicologia do desenvolvimento sobre a aquisição do conhecimento – mais especificamente o processo de aquisição da língua escrita – que também se articulam com muitos pressupostos da psicologia genética piagetiana estão implicados na produção de práticas pedagógicas que se naturalizam no cotidiano escolar. Dentre elas, gostaria de destacar o sistema de classificação já

citado – qual seja: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético –, desenvolvido por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para sistematizar e compreender os erros da criança no processo de aquisição da escrita. Com estatuto científico, esses discursos acabam por normatizar o vocabulário pedagógico. Como argumenta Ana Rodrigues (2002) em sua dissertação de mestrado, o/a aluno/a que antes recebia o nome de “comedor-de-letras” agora pode ser nomeado como silábico. Nesse contexto, tanto as falas quanto os pareceres e fichas de encaminhamentos produzidos pelas PPs são muito expressivos da materialização/normatização desse vocabulário (EWALD, 2000).

A instauração dessa norma de linguagem coloca em ação uma constante e repetida nomeação das crianças com dificuldades de aprendizagem como pré-silábicas, silábicas e silábico-alfabéticas ou como aquelas que ainda não estão alfabéticas – que é uma das condições necessárias para a passagem da 1ª para a 2ª série. Por um lado, essa técnica normativa permite às PPs operar com uma precisão científica que pretende excluir do processo avaliativo qualquer ambigüidade ou incerteza, fixando assim as identidades dos/as estudantes. Por outro lado, ela acaba funcionando como produtora dessas identidades. Assim, essa norma de linguagem opera tanto na descrição, classificação e qualificação dos desempenhos das crianças num período considerando um conteúdo quanto na fixação de suas identidades. Como argumenta Silva (2001, p.44), os sentidos produzidos “não são menos reais, em seus efeitos, que a pedra que nos atinge a cabeça. É precisamente por parecerem ‘reais’, por *serem* ‘reais’, que esses sentidos têm efeito de ‘verdade’”. Deveríamos nos espantar então que os nomes das crianças sejam substituídos por seus níveis de escrita? Ou quando, em uma sala de aula de alfabetização, por exemplo, encontramos um cartaz com os nomes dos alunos e alunas e ao lado de cada nome uma classificação correspondente?

Há um outro argumento que gostaria de desenvolver. Também aqui o conhecimento escolar é revestido de um caráter científico. Ele é reiterado num processo de significação que envolve a fixação do que não é conhecimento escolar. Vejamos como esse jogo de significação é mobilizado nas falas:

Daniela – [...] *Eles estão sempre buscando mais, e, se tu der mais, eles vão dar conta daquele recado e vão fazer mais e mais. Aí, eu imagino assim... tu ficas quatro horas sentado numa sala, olhando para um quadro verde, ali, o tempo todo, a professora só falando. Aquilo é muito chato. Então, eu procurava variar ao máximo as aulas [...]. Eles trazem uma bagagem muito grande para sala de aula, e tu tem que aproveitar aquela bagagem. Eu peguei uma 4ª série, uma vez, que eu olhava assim... ninguém queria. [...] E eles eram fascinados por cavalo, não sei se alguém aqui conheceu o professor J. [da UNISINOS]... Quer saber desses "contiúdos" aí? Não quero saber dos "contiúdos". Aí, eu fui buscar o que que eles gostavam, e eles só gostavam de cavalos. Aí, dentro do meu objetivo, eu pedi que eles buscassem tudo sobre cavalos. Vocês têm que ver a aula que eles deram sobre cavalos! [...] E eu sempre procurei trabalhar dentro do que eles gostam, sempre procurei. Vocês vão ver os trabalhos. São totalmente diferentes, fugiam do livro didático. Eu conhecia eles primeiro e, em cima do que eles me traziam, eu montava as minhas aulas. É tudo diferente o que eu fazia [...].*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Luciana – *Então, me preocupo, assim, com essa questão do aprender... o ato de aprender. Que via se percorre? Que movimentos são esses para se apropriar do conhecimento tanto chamado conhecimento escolar ou elaborado, mais elaborado, quanto outros conhecimentos?*

Encontro II – 31 de maio de 2004.

Essas falas permitem-me explorar a idéia de que uma pluralidade de discursos interpelam as PPs e as posicionam em diferentes lugares sociais. No interior de diferentes discursos que por vezes se completam, se diferenciam ou ainda se antagonizam (PINTO, 1989), as PPs reconhecem-se ou não como sujeitos de determinados discursos. No contexto dessas falas, é possível destacar duas noções de conhecimento conflitantes.

Uma das PPs argumenta que é necessário rejeitar os conteúdos, em um primeiro momento, para trabalhar com os conhecimentos trazidos pelos alunos e alunas. Aqui a PP está sujeitada por discursos de uma pedagogia freireana, que criticou duramente a "educação bancária" e sua pedagogia centrada nos conteúdos, propondo uma "educação problematizadora" e uma pedagogia dialógica. Nesse sentido, é preciso destacar as contribuições de Paulo Freire (1999) para o deslocamento de uma noção de conhecimento como transmissão/depósito de informações para uma noção de conhecimento como resultado de uma relação dialógica em que todos os sujeitos estão envolvidos e criam um conhecimento acerca das coisas. Concordo com Silva (2000a) quando destaca a importante contribuição de Freire no que se refere à problematização dos binarismos alta e baixa cultura, conhecimento científico e conhecimento popular, expondo as relações de poder presentes na produção de tais dicotomias – questão que mais tarde seria objeto de problematização dos Estudos Culturais.

Ao mesmo tempo em que a PP mobiliza essa noção de conhecimento, há também outra noção presente em sua fala. Recordemos o que ela diz: "*Eles trazem uma bagagem muito grande para sala de aula, e tu tens que aproveitar aquela bagagem*"; ou ainda, "*eu conhecia eles primeiro, e, em cima do que eles me traziam, eu montava as minhas aulas*". Aqui há duas noções de conhecimento conflitantes. Uma fala problematiza a noção de conhecimento = conteúdo. A outra reduz conhecimento a conteúdo quando propõe uma aula sobre cavalos orientada pelo objetivo de ensinar alguns conteúdos. Um primeiro movimento da PP sugere que ela vê alguns conhecimentos importantes a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem – os saberes dos alunos e alunas. No entanto, essa mesma PP sugere que tais saberes devem ser considerados para que seja possível chegar à construção de outros conhecimentos vistos como elaborados (para mobilizar o argumento da segunda PP).

"*Partir do que o/a aluno/a conhece*" é um enunciado que poderíamos chamar de senso comum (PINTO, 1989). Céli Pinto (op. cit.) destaca duas características marcantes no discurso do senso comum: 1) seus enunciados não estão articulados a uma totalidade discursiva, mobilizando assim fragmentos de muitos discursos; 2) sua circulação é generalizada no interior de uma sociedade. Gostaria de considerar tais argumentos para pensar como o enunciado "*partir do que o/a aluno/a conhece*" pode ser atribuído a diferentes discursos: um discurso pedagógico 'tradicional', em que se pretende transmitir ao aluno determinados conhecimentos; um discurso pedagógico construtivista, em que é preciso considerar as diferentes hipóteses da criança acerca de um conhecimento; ou, ainda e paradoxalmente, um discurso emancipatório da pedagogia freireana, que problematiza a noção de aprendizagem como acúmulo de informações.

Nesse sentido, é preciso explicar que um enunciado pode ser reconhecido e passa a funcionar como um enunciado do senso comum por sua capacidade de dar sentido à vida cotidiana e por sua potencialidade para perder os laços com o discurso 'original', podendo articular-se a diferentes visões de mundo (PINTO, 1989). Assim, um enunciado como "*partir do que o/a aluno/a conhece*" está (hoje) na ordem do discurso e pode ser reconhecido como enunciado do senso comum neste dado tempo e espaço localizados. Ele é, pois, passível de ser enunciado num contexto

onde disputam significados as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, considerando que as duas últimas ofereceram condições para sua instauração. Em outro momento, ele foi interdito ou mesmo rejeitado (FOUCAULT, 2000b).

Considerando essas questões, pode-se argumentar que tal enunciado operando forma às mais diversas situações escolares. Se, por um lado, as PPs valorizam os saberes dos/as estudantes, por outro lado, há conhecimentos que devem ser ensinados e reconhecidos como mais importantes do que os saberes que estão 'fora' da escola. Não há aí um questionamento sobre o referente em relação ao qual alguns conhecimentos são destituídos de legitimidade e desqualificados no contexto da educação escolar. Permanece a relação dicotômica entre alta e baixa cultura, em que a primeira é considerada legítima. Em ambas as situações, as PPs operam com o entendimento de que o/a estudante está em falta, é carente de determinados conhecimentos – um modo de significar a diferença como déficit. Como explica Corazza (2001), nessa perspectiva, parte-se das diferenças para depois eliminá-las.

Os argumentos desenvolvidos até aqui possibilitam-me a afirmar que os modos de significar o desempenho escolar estão saturados com o que Walkerdine (1999a, p.145) denominou "noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança". Tal noção articula discursos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia-centrada-na-criança que estão implicados na produção de *saberes sobre a criança* e *saberes que a criança deve 'dominar'*, o que permite às professoras monitorar o desenvolvimento infantil – descrever seu desempenho, bem como organizar práticas pedagógicas de administração e normalização dessa criança.

Um conjunto de práticas – técnicas de normalização (EWALD, 2000) – são colocadas em ação pelas PPs, que estabelecem um princípio de valoração, um princípio normativo – criança aprendente – em relação ao qual *todos* os desempenhos são avaliados e hierarquizados. Como explica Silva (2000c), o processo de produção de uma identidade considerada *a* norma oscila entre os movimentos que procuram fixá-la e os movimentos que procuram subvertê-la. Considerando esses dois movimentos, passo a analisar mais detidamente o processo de constituição da criança aprendente.

Relações entre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem: produção da criança em posição de não-aprendizagem

Deise – [...] *Considero muito o crescimento de cada um, observo cada passo e as evoluções que eles estão demonstrando. Anoto tudo que é significativo (dificuldades e progressos).* [...].

Produção escrita. Encontro I – 24 de maio de 2004.

Daniela – [...] *Sempre vi meu aluno como um todo. Logicamente o conhecimento é a base para a série seguinte, mas a participação da criança, o seu interesse, maturidade e crescimento cognitivo durante todo o ano serão fatores determinantes para a aprovação ou não daquela criança.*

Produção escrita. Encontro I – 24 de maio de 2004.

Carla – *Para mensurar o desempenho escolar de um aluno, além do tradicional "ver o que ele sabe", eu conto muito com a sua participação, o que ele conseguiu alcançar (progredir) durante este período avaliativo (esforço). Procuro ver onde ele é capaz de ir (capacidade), de apresentar. Dar alternativas para que ele possa se recuperar e demonstrar que ele é capaz. Sempre lembrando de vê-lo como um todo, não só no aspecto cognitivo, mas em geral. Utilizo muito a observação [...] nas aulas.*

Produção escrita. Encontro I – 24 de maio de 2004.

No primeiro encontro realizado com as PPs, o planejamento e a proposição das atividades privilegiaram uma discussão que visibilizasse alguns dos seus entendimentos do desempenho escolar de seus/suas alunos e alunas. Ao final do encontro, foi solicitada a elaboração de uma produção escrita com uma pergunta orientadora: quais aspectos são observados/considerados para descrever o desempenho escolar dos/as alunos/as? Considerando o contexto em que foram produzidos os excertos em destaque, volto-me para alguns pontos que gostaria de explorar aqui.

Começo destacando as seguintes palavras: *desenvolvimento, evolução, processo, crescimento e progresso*. No cotidiano escolar, essas palavras poderiam passar despercebidas, dada a naturalidade que adquiriram. No contexto desta pesquisa, na medida em que a linguagem é entendida como um elemento constitutivo de práticas, tais palavras são analisadas tanto como produtos de determinados discursos quanto como produtoras dos objetos que supostamente descrevem. Elas são mobilizadas nas falas das professoras para descrever os desempenhos das crianças, mas, ao fazê-lo, participam ativamente da constituição desses/as estudantes. Mas o que torna possível tal modo de descrição dos desempenhos? O que determina a existência de tais falas? Ou, perguntando de outro modo, quais discursos tornam tais falas possíveis?

A discussão e análise de Walkerdine (1999a) sobre a “Psicologia do Desenvolvimento/pedagogia centrada na criança” fornece ainda outros *insights* para esta investigação. A autora (op. cit.) argumenta que o par Psicologia/Pedagogia, ao mesmo tempo em que está situado no interior de um conjunto de aparatos administrativos de regulação através da normalização, também é produtor de tais práticas. No contexto da educação, poderíamos citar a prática de observação e monitoramento do desenvolvimento infantil enquanto prática do senso comum.

A observação/descrição é uma das práticas colocadas em ação pelas PPs, permitindo que cada individualidade seja observada, que cada passo, cada progresso e cada evolução sejam monitorados e que tudo possa ser registrado. Assim, explorar com as PPs documentos que continham descrições sobre os desempenhos dos/as estudantes (pareceres, fichas de encaminhamento para o reforço, diários de classe, entre outros) permitiu-me, por um lado, acessar alguns dos significados atribuídos ao desempenho escolar. Por outro lado, essa análise possibilitou considerar que tais instrumentos, além de materializarem significados sobre os/as alunos/as e seus desempenhos, participam de sua constituição.

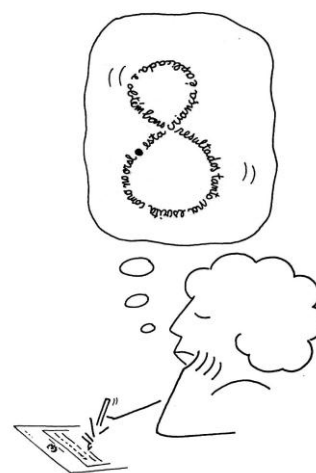
Em um estudo sobre os pareceres descritivos, Corazza (1996c) estabelece uma relação entre a análise que Foucault desenvolve sobre a clínica e os saberes médicos e aquilo que ela chama de dispositivos de avaliação pedagógica (a observação, a auto-avaliação e os pareceres descritivos). A autora afirma que existem similaridades no que se refere ao dispositivo da observação no saber clínico e no saber pedagógico. Nas suas palavras:

É necessário dar conta, dia após dia, do progresso da doença (na clínica), bem como do estado da criança-aprendiz (na sala de aula); no que se refere à sua evolução; ao aparecimento eventual de novos fenômenos; ao estágio de suas atitudes; aos efeitos da doença (na clínica) e aos efeitos do ensino (no desenvolvimento da/o aprendiz) (CORAZZA, 1996c, p.61).

Nesse mesmo estudo, Corazza (1996c) diz que, no contexto investigado (escolas integrantes das redes públicas municipal e estadual de Porto Alegre), os pareceres não são considerados instrumentos avaliativos que teriam como função avaliar as crianças, assim como as provas, testes e exames. Eles são entendidos como instrumentos de expressão dos resultados avaliativos.

No contexto desta pesquisa (escolas integrantes das redes públicas municipal e estadual de São Leopoldo), essa prática, cujo controle e regulação são mais sutis e, por isso, mais funcionais, é significada pelas PPs de diferentes formas. Em uma das atividades realizadas, é possível perceber essa tensão. Ela consistia em discutir e analisar um conjunto de charges previamente selecionadas e tinha como objetivo desencadear uma discussão sobre os modos de avaliar das PPs. Gostaria de destacar uma das charges, extraída do livro *Com olhos de criança*, de Francesco Tonucci (2003), cujo título é *A avaliação (2): o boletim para substituir as notas*.

Nela aparece, em plano central, uma professora sentada à mesa, escrevendo em uma folha. Acima da figura da professora, é projetado um balão, simulando seu pensamento, que contém a imagem do número oito sendo desenhada/conformada por uma frase: "esta criança é aplicada e obtém bons resultados tanto na escrita como no oral".



(1978) A avaliação (2): o boletim para substituir as notas

A partir dessa charge, a seguinte discussão foi produzida:

MC – *O que vocês levantaram, gurias, sobre essa questão?*

Marta – *Ali, ela [a professora da charge] estava construindo uma espécie de parecer descritivo, mas ela não se desvincilhou da nota. Ela imaginou um oito, mas... eu vou ler: "Esta criança é aplicada e obtém bons resultados tanto na escrita como no oral". Então, assim, ela já tem a nota oito na cabeça. Então, ela relaciona o que seria um bom aluno com nota oito e aí ela coloca...*

Sílvia – *Ela não se desvinculou da nota...*

[...]

Sílvia – *E eu acho que é o que acontece. Como nós que, no município, temos a avaliação através de letras. Há anos atrás, tinha colegas que colocavam S+, S-, quer dizer, o que é isso? É número quase, porque está colocando ali um valor na nota.*

Marta – *É. Até na semana passada, acho que fui eu mesma quem colocou o MS, o S e o I. Aí, eu perguntei: como é que eu saberia que o meu aluno é MS? Ah, não, se ele for superior a oito, de oito a dez, é MS, se ele acertou 80% da atividade, do trabalho, 79 até 50, é S.*

Sílvia – *Então, na verdade, é um valor...*

Marta – *Nós ainda não conseguimos, né?*

Luciana – *É que se quantifica, só de formas diferentes...*

Nádia – *Para mim, este ano está sendo o contrário. Sempre tive 1ª série, e era sempre parecer descritivo, só. Agora eu peguei a 2ª série. Agora é com nota. Tão difícil! Às vezes, tem coisa que eu acho tão difícil tu dar uma nota. Eu prefiro já descrever como é que é o aluno...*

[...]

Liane – *E às vezes até os próprios pais entendem mais a nota do que o parecer. Eles têm a necessidade de que tu mostres a nota...*

MC – [...] *Então a gente mais ou menos, agora, já teve uma idéia de todas as charges. Perguntando um pouco se vocês já vivenciaram alguma dessas situações, como que vocês lidaram com ela? E aí? Vocês se reconheceram em alguma delas? Em que medida?*

Sílvia – *Acho que principalmente ali, na questão da nota e do parecer. Acho que ali foi fundamental, porque eu acho que não tem quem não faça essa relação de parecer descritivo com nota. E, se mudar, vamos dizer, como no município, nós temos MS, S e I, se mudarem as letras no ano que vem, vai ser a mesma situação, nós vamos fazer o mesmo vínculo. Então, a mudança, na verdade, é mais simbólica...*

Encontro II – 31 de maio de 2004.

Em relação a essas falas, gostaria de fazer algumas considerações. Primeiro: ao contrário do estudo de Corazza (1996c), já mencionado, no que se refere à 1ª e à 2ª séries do ensino fundamental, os pareceres são significados e praticados pelas PPs como um instrumento de avaliação que contém descrições sobre o desempenho escolar de cada aluno e aluna. Segundo: notas e conceitos são referidos como instrumentos de expressão dos desempenhos também utilizados nas escolas. Terceiro: Pareceres, notas e conceitos não se complementam. Ou é parecer, ou é nota. Parecer associado com nota ou conceito é tido como problemático. Ao mesmo tempo em que é difícil para as PPs expressar os desempenhos em uma nota ou conceito, para os pais, o parecer tem essa função.

Tais considerações possibilitam-me argumentar que alguns discursos sobre avaliação também contribuem para significar de diferentes formas o desempenho escolar. Conforme Maria José Ferraz et al. (1994), a nota está inserida no contexto de uma "avaliação normativa", que tem como finalidade classificar, hierarquizar e selecionar, ao contrário de uma "avaliação criterial", que "considera o aluno como ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem" (s.p.).

Nessa mesma direção, Maria da Graça Mizukami (1986) discute a avaliação a partir de abordagens do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, a avaliação, no contexto de uma "abordagem tradicional", visa a medir a quantidade e a exatidão "da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula" (p.17). No contexto de uma "abordagem cognitivista", "o controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas" (p.83). Para Mizukami (op. cit.), numa "abordagem

sócio-cultural”, “a verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa” (p.102).

As PPs são sujeitos desses discursos sobre avaliação tão diversos e, por vezes, conflitantes. É num contexto discursivo onde se articulam fragmentos de discursos sobre avaliação, tanto da psicologia do desenvolvimento quanto da educação popular, que as práticas avaliativas referidas se tornam possíveis. Assim, para avaliar o desempenho escolar, as PPs devem considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem, daí também o entendimento de que é preciso monitorar e descrever o desenvolvimento integral da criança, avaliá-la como um todo, considerando os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. Becker (2003, p.19), discutindo a teoria piagetiana e suas implicações para a prática pedagógica, afirma que o processo de construção do conhecimento depende tanto de uma estrutura (aspecto cognitivo) quanto “de um fator sinalizador ou disparador da ação: a afetividade” (aspecto afetivo).

As práticas de observação/descrição, respaldadas na ciência (e constituídas por ela), fixam algumas características como determinantes de um desenvolvimento saudável, do desempenho ‘esperado’ para cada situação escolar, a seqüência normalizada de desenvolvimento da criança. No interior de um dado regime de verdade, justifica-se a necessidade de normas ‘científicas’ universais para avaliar os desempenhos escolares, as quais adquirem *status* de verdade nesse contexto, o que também dificulta seu questionamento.

Fabiana Marcello (2003), em sua dissertação de mestrado, analisa as formas pelas quais o dispositivo da maternidade é operacionalizado na mídia contemporânea. De modo mais específico, destaco sua análise sobre as formas como diferentes modalidades maternas são tornadas objetos discursivos para instauração de uma normatividade materna. Sua análise sugeriu-me um *insight* para pensar essa questão no contexto que analiso. Pode-se argumentar, por exemplo, que a instauração de um desempenho normativo pressupõe a produção de uma anormalidade da aprendizagem, a constituição de outra categoria – *as crianças que têm dificuldades, que têm problemas*. Esse processo de fixação de uma identidade como a norma pressupõe processos de comparação e individualização constantes que permitem diferenciar e homogeneizar os/as alunos/as e seus desempenhos.

Como argumenta Ewald (2000), a norma permite igualizar os indivíduos, assim fornecendo uma medida. Ao mesmo tempo, ela também opera desigualizando-os, o que lhe permite medir os desvios. Nesse sentido, entendo que o que se define como sendo desempenho escolar é significado num processo de normatização que institui uma média – norma – e os desvios, operações que permitem dividir uma população de alunos e alunas (e todas as suas características) em aprendentes e não-aprendentes.

Ainda como explica Ewald (op. cit., p. 111), “a norma torna visível sempre os desvios, diferenças, aquilo pelo qual nos distinguimos dos outros, ou até de nós mesmos” – tal como no processo de produção da identidade normal (SILVA, 2000c), já referido anteriormente, em que as diferenças são tornadas visíveis e a identidade normal tende a ser invisível. É possível afirmar que a identidade considerada normal – a criança aprendente –, que acaba funcionando como um dos princípios normativos reguladores dos desempenhos escolares, é constituída nesse processo de diferenciação que torna visível o desvio – criança não-aprendente.

No contexto desta pesquisa, as dificuldades de aprendizagem foram constantemente referidas nas falas das PPs. As discussões acerca do desempenho escolar dos/as alunos/as muitas vezes operavam em torno de uma categoria homogênea e unitária – criança com dificuldades de aprendizagem – descrita de modo genérico.

Daniela – [...] *A gente detecta que a criança tem problemas. [...] Aquelas crianças que têm dificuldade de aprendizagem, normalmente, elas precisam de uma ajuda maior, de um apoio na escola, principalmente nas nossas [escolas], que são do Estado e não têm apoio nenhum [...].*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

Sílvia – [...] *No final do ano passado, aquelas crianças, assim, que saíram da série com dificuldades, por exemplo, os que reprovaram na 1ª [...] já saem com pedido de reforço [...].*

Encontro II – 31 de maio de 2004.

Recorro aqui a um sugestivo argumento de Ruth Sabat (2003) sobre a norma. Como afirma a autora (op. cit.), a principal função da norma é descrever para, a partir da descrição, produzir as diferenças. Considerando esse argumento, afirmo que, no processo de descrição constante das crianças e de seus desempenhos, as

PPs mobilizam o princípio normativo – criança aprendente – em relação ao qual *todos* os desempenhos são avaliados e hierarquizados e, ao mesmo tempo, produzem as diferenças que são visibilizadas e significadas como anormalidades.

Deise – [...] *A gente vê, assim, de cara, a criança que é estimulada em casa, ela vai. A criança que não é tende a ficar às vezes um pouco mais para trás [...].*

Daniela – [...] *A gente percebe, assim. É claro, aquela criança que recebe o apoio familiar e aquela criança que fica atirada, a mãe trabalha o dia inteiro, fica sozinho. [...]*

Deise – *Em pequenos detalhes, assim, desde a questão da higiene até a questão da organização do material escolar. Aquela criança que nunca vem com o material, sabe?*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

A análise dessas falas leva-me a pontuar duas questões. Primeiro: elas mobilizam noções que possibilitam problematizar a categoria – “*as crianças que têm dificuldades, que têm problemas*” – para fragmentá-la e multiplicá-la: “*a criança que não é estimulada*”, “*a criança que não recebe o apoio familiar*”, “*a criança que nunca vem com o material*”, “*a criança que não se organiza*”, expondo assim sua indeterminação, ambigüidade e instabilidade. Segundo: paradoxalmente, essa análise permite tanto multiplicar as formas de ser aluno/a quanto visibilizar alguns dos processos de essencialização das identidades escolares. Tais processos, que envolvem operações concomitantes de homogeneização e diferenciação, reiteram a existência de uma criança que tem dificuldades de aprendizagem. Além disso, focalizam apenas um dos termos – com valor negativo – da relação constitutiva e constituinte dessa identidade, o que implica ainda manter o outro termo – com valor positivo – intocado e invisível.

Retomo aqui um argumento: a constituição da identidade supõe correlação de forças, movimentos de significação que posicionam os sujeitos em determinados lugares sociais e movimentos de significação que reivindicam outras posições para eles, subvertendo assim a fixidez da identidade. Numa perspectiva pós-estruturalista, compreendemos que tal fixação é uma impossibilidade na medida em que entendemos que tanto a linguagem quanto a identidade estão sempre escapando e subvertendo os processos que tendem a fixá-las. Assim, outras identidades

rapidamente subvertem as categorias que pareciam descrevê-las, como se pode perceber na discussão abaixo:

Daniela – [...] *Eu gostaria também de ouvir o que elas pensam [as outras PPs]. E quando acontece, assim, aquela criança que está quase, que tu tem dúvida, porque de dezembro a janeiro, quem alfabetiza sabe, em março, eles dão um salto. E aquela criança que está quase, sabe?*

Sílvia – *É, isso aí ocorre, e aí a gente procura trabalhar mais aquela criança, porque nós, no Município, nós temos felizmente a classe de reforço no contraturno. Então, a gente oportuniza para a criança esse reforço, a gente conversa com a família, faz isso que a gente falou há pouco, de fazer com que a família auxilie, e também aí o conselho de classe é mais uma outra forma da gente tentar fazer com que isso fique mais claro, e, se não ficar claro o suficiente, a gente até pode utilizar o recurso de deixar para, em março, fazer uma nova testagem com essa criança.*

Daniela – ... *avaliação...*

Sílvia – [...] *o que já ocorreu...*

Nádia – *Nós, no nosso colégio, no regimento, já consta: 1ª a 4ª série, quem não alcança até dezembro espera para março e, em março, faz nova avaliação.*

Daniela – *Esse que está quase?*

MC – *Faz nova avaliação com a possibilidade de progredir para a próxima...*

Nádia – *Isso. Se ele não conseguiu, ele estuda durante as férias. E a gente tem tido sucesso.*

MC – *É?*

Sílvia – *Casualmente, no ano passado, eu tive um caso desses. [...] Era uma criança que... a produção escrita dela era muito difícil, até porque ela tinha dificuldade na motricidade fina, mas ela chegou ao final do ano lendo muita coisa, lendo quase tudo. Então, a gente se reuniu, a gente pediu auxílio, a gente foi atrás, ela também tem atendimento lá no SEI [Serviço Especializado de Inclusão], e, quando chegou o final do ano, ela reprovou com interrogação, ou seja, para se esperar até março e ver o que ocorria. Quando chegou março, a gente colocou... ela foi para a turma de 1ª série onde ela tinha sido inscrita e realmente se viu que ela precisava freqüentar novamente a 1ª série, até porque a questão do número, a questão da matemática, ela tinha uma série de dificuldades, então, se viu por bem deixar. Então, realmente, a gente viu que [...] tomou a atitude certa, porque a gente deu mais uma oportunidade dela ter o período de férias para, de repente...*

Daniela – ... *crescer...*

Sílvia – ... *crescer, mas, como não aconteceu o crescimento que a gente achou que deveria acontecer para ela freqüentar uma 2ª série, ela permaneceu na 1ª. Então, assim, está mais segura. A gente vê que ela precisava dessa caminhada de 1ª série de novo.*

Nádia – *Eu coloquei antes para minha colega aqui, para nossa colega.. Eu e a minha colega da 1ª série. Eu alfabetizei também vários anos já no colégio. [...] A Cibele, ela também sempre quis. Aí, nós duas, lá, cada uma queria a 1ª série, e, para não brigar, a gente fez o seguinte: um ano ela pega a 1ª e continua a 2ª série, continuação da alfabetização. Eu defendo muito sempre isso, que a 2ª série é a continuação da alfabetização. Aí, ano passado, eu tive 1ª e, este ano, eu continuei a minha 2ª.*

Deise – *Com a mesma turma?*

Nádia – *Com a mesma turma.*

Deise – *Bah, isso é maravilhoso. E até aqueles alunos dúvida, tu consegue saber onde que parou para dar...*

[...]

MC – *A Liane ia falar uma coisa...*

Liane – *Na outra escola também [refere-se à outra escola em que trabalha, além da Escola Estadual, onde ela e Nádia são colegas] da 1ª série, a avaliação das crianças em dúvida, a gente faz um conselho. "Olha, dúvida". Um conselho de classe de 1ª a 4ª. Até para o professor avaliar, traz as provas daqueles de quem a gente tem dúvida e vê. É feito na outra escola também dessa forma.*

Nádia – *Deise, só que na nossa, lá, é difícil porque a gente só tem uma turma de 1ª série...*

MC – ... *de cada [uma turma de cada]?*

Liane – *E lá são mais...*

Nádia – *Eu acho que precisa ser um trabalho mais de trocar idéias.*

Liane – *E as crianças de 1ª e 2ª, só que ocorre isso. A criança está quase, eu já tive casos assim. A gente deixa um pontinho de interrogação, daí vem em março, passam por uma nova avaliação e, se tiverem êxito, vão para a série seguinte, senão eles ficam. Aí, tem essa chance só de 1ª para 2ª.*
[...]

Encontro I – 24 de maio de 2004.

A instauração de um desempenho escolar normativo, além de atuar na produção/identificação dos desvios, permite medi-los, classificando-os enquanto estados de anormalidade. Nesse processo de descrição dos desempenhos, constitui-se uma figura discursiva, o que Foucault (2002, p.72) chamou de “indivíduo a ser corrigido”. O autor (op. cit.) explica que essa figura se engendra entre os séculos XVII e XVIII na articulação de instituições como família e escola, entre outras, que funcionaram como sistemas de apoio. Foucault (op. cit.) argumenta ainda que isso se constituiu como um fenômeno corrente, difícil, pois, de ser identificado, na medida em que se encontra próximo da regra. Gostaria de destacar uma última idéia do autor (op. cit.) que importa para a argumentação desenvolvida: “ele [o indivíduo a corrigir] requer um certo número de intervenções específicas em torno de si [...]”⁸⁵ (p.73).

Se a criança aprendente é uma medida a ser alcançada por todos, já o/a aluno/a dúvida é o ponto de interrogação que perturba a média. Ao mesmo tempo, porque ele está abaixo da média, ele precisa ser corrigido. Portanto, ele pode alcançar a média. Aqui entram em cena procedimentos que pretendem normalizá-lo. Com esse objetivo, as PPs encaminham esses/as alunos/as a serviços de normalização – o SEI ou o SIAPEA –, aos conselhos de classe, às aulas de reforço, dentre outros. Estabelecendo aqui uma analogia da criança aprendente com o conceito de “criança aprendiz” (POPKEWITZ, 2000), poderia dizer que essa criança é construída sistematicamente por medidas racionais de rendimento que a posicionam como objeto de saber permanente. Enquanto ela constituir-se como aprendiz, poderá ser tutelada pela escola. Assim, pode-se argumentar que a multiplicação de possibilidades para ‘descrever’ *as crianças que têm dificuldades* funciona mais como

⁸⁵ Em sua obra *Os Anormais*, Foucault (2002) desenvolve argumentos muito instigantes sobre o jogo entre incorrigibilidade e corrigibilidade que se estabelece em torno do indivíduo a corrigir, em que se constituíram mais tarde aqueles que ele denominou “anormais”. Porém, dada a sua complexidade, deixo tal questão em suspenso, pois não poderia desenvolvê-la aqui de modo tão rápido e simplificado. Sobre essa questão, sugiro a proposta de dissertação de Delci Arnold (2005).

regulamentação das diferenças no interior da escola e menos como complexificação e pluralização das práticas pedagógicas.

Essa é uma possibilidade de significar/analisar o/a aluno/a dúvida, e eu gostaria ainda de explorar mais uma. É possível pensar que, na medida em que entendo que a norma não é absoluta e universal ou, como diz Ewald (2000), que seu valor reside no fato de não se situar fora do tempo, no processo de multiplicação das diferenças, a norma também é ressignificada. Ela é alterada e ampliada com o objetivo de controlar as diferenças que enuncia. No entanto, aí reside também a possibilidade de analisar a constante reiteração da norma como espaço de resistência. É porque os sujeitos resistem à norma, não estão assujeitados efetivamente e se atualizam nesse movimento permanente de relações de força que ela precisa ser alterada, ampliada, ressignificada. Assim, o/a aluno/a dúvida problematiza a norma (alfabetização alfabética) como uma das condições necessárias para a passagem da 1ª para a 2ª série, uma vez que as PPs argumentam que a 2ª série deve ser uma continuação da 1ª ou que se pode "*utilizar o recurso de deixar para, em março, fazer uma nova testagem com essa criança*".

Essas e outras enunciações sobre o desenvolvimento infantil e sobre o processo de aprendizagem operam na construção da noção de desenvolvimento considerado normal, natural e inevitável, mobilizada nas falas das PPs como uma noção natural, e, por isso, passível de aplicação, não de questionamento. Uma noção que normatiza os processos avaliativos e regula os modos de descrever as crianças e seus desempenhos, prescrevendo como estes são ou devem ser, desconsiderando assim as marcas sociais, culturais e históricas que inscrevem as crianças em diferentes posições sociais. Erica Burman (1999) discute e analisa alguns pressupostos da psicologia evolutiva, procurando desnaturalizá-los, submetê-los a condições históricas de produção. Em uma das passagens de sua obra, ela refere-se aos pressupostos do desenvolvimento:

O desenvolvimento se converte em uma corrida de obstáculos, um conjunto de aros através dos quais é preciso saltar, concedendo prestígio social aos mais avançados, [...] ou a estigmatização, se o progresso se atrasa. Não seria de se estranhar, portanto, a situação marginal das meninas "com dificuldades de aprendizagem" [...] (BURMAN, op. cit., p.82 – tradução minha).

Concordando com o argumento de Burman (1999), é preciso colocar esse e outros pressupostos sob suspeita, tensioná-los, questioná-los. É preciso questionar seu caráter natural e universal para examinar suas condições históricas de emergência e produção.

Com esse objetivo, pretendi discutir e analisar até aqui alguns dos significados atribuídos à noção de conhecimento, uma vez que esse parecia ser o elemento central no processo de avaliação e classificação dos desempenhos e, portanto, de constituição dessa noção. O exercício de desnaturalização que desenvolvi me possibilitou expor o caráter de produção da noção de conhecimento, bem como explorar alguns jogos de poder envolvidos nos processos de produção e naturalização de uma prática. Além disso, considerar que a definição dessa noção envolve um processo de significação instável e indeterminado, sem um referente fixo e natural, permitiu-me afirmar que a noção de conhecimento é constituída tanto por esse processo de disputa de significação envolvendo diferentes noções de conhecimento quanto por um processo de diferenciação.

Explico melhor. A noção de conhecimento não pode ser compreendida fora de um sistema de significação que permite diferenciá-la de outras noções que não remetem a conhecimento. Silva (2000c), analisando a linguagem como sistema de significação, destaca as contribuições de Jacques Derrida para esse modo de entender a linguagem. Junto com Derrida, ele argumenta que o signo é caracterizado pela diferença, ou seja, o signo carrega o traço da diferença, daquilo que ele não é. Tal entendimento permite-me argumentar que outros elementos participam da constituição da noção de conhecimento. No contexto desta pesquisa, as PPs, ao afirmarem que "*o conhecimento é a base para a série seguinte*", mobilizaram um conjunto de elementos que não se referem à aprendizagem em estrito senso, mas que são considerados importantes para avaliar o desempenho. Entendo que eles não só compõem o conteúdo da noção de conhecimento, como também participam da constituição da noção de desempenho escolar. Por isso, torna-se importante analisá-los.

“O conhecimento junto com outros critérios que a gente utiliza [para avaliar]”

No contexto desta pesquisa, durante as discussões sobre os elementos considerados para avaliar os desempenhos, um par adquiriu centralidade (também pela repetibilidade): conhecimento e comportamento. Foi possível mapear três movimentos em relação às normas de conhecimento e normas de comportamento mobilizados nas falas das PPs: movimento de indiferenciação, movimento de complementaridade e movimento de diferenciação. Esses movimentos permitem tanto discutir e analisar diferentes normas para avaliar o desempenho escolar quanto visibilizar a indeterminação, a ambigüidade e a instabilidade presentes nesse processo de fixação das normas.

O *movimento de indiferenciação* foi mobilizado nas falas das PPs nos primeiros encontros. Ao descreverem os elementos considerados para avaliar os desempenhos, as PPs não estabeleciam uma separação, nem uma diferenciação entre eles. Todos os elementos citados tinham um grau de importância.

MC – *Vamos pegar, por exemplo, aquele material que vocês trouxeram, onde aparecem os critérios [...]. Do conjunto de coisas que aparecem elencadas para descrever um determinado aluno ou uma determinada aluna [...] O que aparece nesses documentos onde vocês descrevem esses alunos e as alunas?*

[Elas falam, e eu vou escrevendo as palavras-chave no quadro.]

Beatriz – *Aparece a questão da aprendizagem.*

Deise – *O desenvolvimento deles no período em que eles foram avaliados. Se progrediram ou não.*

Beatriz – *Na aprendizagem, no caso.*

Deise – *Desenvolvimento, desempenho, não sei também.*

MC – *Que mais?*

Beatriz – *O relacionamento dele.*

Daniela – *Colega, professor, funcionário... a própria questão dos conteúdos...*

Deise – *A participação, eu considero também o aluno que participa.*

Daniela – *Assiduidade. 1ª série é uma desgraça de manhã, não é?*

Deise – *Até que assiduidade... Bom, eu coloco [no parecer] até, se tem um caso muito gritante.*

Beatriz – *A questão da organização, se ele é organizado...*

Deise – *Uhu...*

Beatriz – *Responsabilidade.*

Deise – *Responsabilidade. A questão das brincadeiras. Claro, aquele aluno que brinca direitinho, que não dá problema, eu não vou colocar: "ah, não brinca direitinho", porque é uma coisa óbvia. Mas aqueles que têm dificuldade de se entrosar, de respeitar regras, isso daí eu coloco [no parecer]. Acho uma coisa bem importante.*

Beatriz – *É a disciplina, no caso, mesmo...*

Deise – *É.*

Beatriz – *A gente chama mesmo, a coisa mais concreta, disciplina.*

[...]

MC – *Mais alguma coisa?*

Daniela – *Eu avaliava também, até porque a gente cobrava muito, eram os hábitos de higiene [...].*

Deise – *Uhu...*

Beatriz – *A gente também, P2 avalia, né? Nós não, mas P2 avalia.*

Deise – *Eu coloquei até um caso, que é o caso do Dione, que é o gritante. O resto não tem problema, assim. A questão da higiene...*

Encontro III – 07 de junho de 2004.

MC – [...] *O que que aparece que vocês listaram aí, dessas rápidas leituras que vocês fizeram nos documentos, nessas fichas que descrevem os alunos, as alunas?*

Marta – *A gente analisou os três tipos de documentos: os pareceres [descritivos]; os pareceres [de encaminhamento para recuperação] e ficha de encaminhamento [para estudos de recuperação]. As questões: muito distraído. Como dificuldade de aprendizagem [ela lê as anotações que fizeram]: distração, desatenção, insegurança, desinteresse. Isso, em todos os que apareceram com dificuldades de aprendizagem, apareceram essas palavras. [...].*

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

Como já discuti no capítulo anterior, a observação/descrição é uma das práticas pedagógicas que permitem descrever os desempenhos. Colocada em ação, essa prática permite às PPs observar as crianças – tornando-as objeto de saber – para melhor descrevê-las – constituindo um dado modo de significar seus desempenhos.

Nesse contexto, é possível argumentar que as práticas pedagógicas de administração e normalização dessas crianças regulam a aprendizagem escolar em estrito senso e também ensinam formas particulares de agir, falar, ver e sentir. Como afirma Popkewitz (2000, p.192-193), “estabelece-se uma relação entre cognição e emoção, à medida que as performances e discursos da escolarização [...] corporificam movimentos que caracterizam nosso andar, nossa fala e nossas interações com as outras pessoas”.

Responsabilidade, organização, assiduidade, participação, higiene e disciplina seriam elementos apenas observados e descritos pelas PPs, mas não se constituiriam como algo importante para avaliar as crianças e seus desempenhos. É como se eles estivessem ‘lá’ à espera de uma linguagem que pudesse descrevê-los, como se fossem independentes dela. É assim que muitas das PPs os significam, como elementos ‘a mais’, que indicam alguns pontos a serem observados, corrigidos, mas que não são tomados como objetos de avaliação ou de significação dos desempenhos. O que gostaria de problematizar é que tais elementos não apenas descrevem as crianças e seus desempenhos, mas participam da produção destes. Pretendo discuti-los entendendo-os como normas de comportamento, como elementos que são categorizados e classificados e que acabam funcionando como

normas que regulam os modos de ser dos/as estudantes, estabelecendo penalizações para possíveis desvios.

Essas normas, que se pretendem universais e que estão tão naturalizadas que ninguém mais duvida delas, podem e devem ser problematizadas. Ao serem tomadas como objetos de problematização, é possível argumentar que elas são produzidas num campo de forças, de relações de poder. Elas são impostas, a elas atribuímos sentido e valor. Nessa perspectiva, a eleição da *higiene*, por exemplo, como elemento importante a ser considerado para avaliar o desempenho escolar implica uma relação de forças que permite a escolha desse elemento e não 'daquele'. Essas normas não existem num campo neutro, e os significados atribuídos ao desempenho escolar não estão livres de forças (SILVA, 2002).

Expor o caráter arbitrário da eleição de alguns elementos em detrimento de outros possibilita seu questionamento e também uma resignificação de sua valoração. Assim, considerando que as normas não são universais, poderíamos perguntar por que essas e não outras? Por que higiene é um dos elementos considerados para avaliar os desempenhos de crianças de camadas populares, no caso desta pesquisa, e está quase ausente dos pareceres elaborados nas escolas particulares? Que saberes e poderes fixam/produzem as normas em relação às quais os/as alunos/as e seus desempenhos são avaliados?

Considerando o movimento de indiferenciação presente nas falas, de modo mais específico, no terceiro e quarto encontros, listamos de modo sistemático os elementos citados e analisamos tal listagem considerando possibilidades de agrupá-los, de classificá-los quanto ao grau de importância, por exemplo. Foi no contexto dessa discussão que outros movimentos – de complementaridade e de diferenciação – foram se delineando. De todos os exercícios, foi possível distribuir os elementos em dois grupos: conhecimentos e comportamentos. Diante disso, fiz mais uma provocação às PPs:

MC – *Bom, só nesse período aqui que a gente estava discutindo, que vocês trouxeram esses elementos, essas questões apareceram bastante [aponto para a coluna onde estão questões que são de outra ordem, não a do conhecimento]. Se vocês pensarem nesses documentos [...]: daria para estabelecer algum tipo de padrão em termos de quantidade de vezes que aparece? Ou o que aparece mais? Aparecem mais comportamentos ou aparece mais a questão do conteúdo, do conhecimento? [...]*

Deise – *Eu dou mais ênfase ainda para lá [aponta para a coluna referente a conhecimentos]. Eu, particularmente.*

Beatriz – *Mas aparece igual, eu acho, nos alunos, porque, normalmente, se falta isso [comportamentos, etc.], falta aquilo [conhecimentos]...*

Daniela – *É, é isso que eu ia colocar. Se está bem aqui, está bem ali.*

Beatriz – *É. Agora, pode não ter problema aqui [comportamentos, etc.] e não ter problema lá também [conhecimentos].*

MC – *[...] A gente discutia muito dizendo que os critérios de avaliação – vocês traziam isso – eram os critérios que tinham relação com o conhecimento. Agora, a gente pensando um pouco nesses documentos [...]. Como é que funciona isso? Bom, a gente está dizendo que avalia a questão do conhecimento, vocês estão dizendo nos encontros. Mas quando a gente pára para pensar, quais são os critérios de avaliação? Aparecem também como critérios importantes questões relacionadas a comportamentos [...] Como é que funciona isso assim? Como é que vocês percebem isso? [...]*

Beatriz – *Justamente essa questão de comportamento. Por exemplo, o aluno que não tem estímulo, que tem dificuldade de relacionamento, que não participa da aula, que não faz temas, que não se organiza, que não consegue brincar direito, ele não tem um desenvolvimento da aprendizagem normal! Não pode ter! Sabe, então, uma coisa está entrelaçada à outra, não dá para separar para avaliar. Eu não consigo separar!*

MC – *É isso que tem aparecido assim?*

Beatriz – *É.*

Daniela – *A gente vê o aluno num todo. Tu não vê ele...*

Beatriz – *A gente não vê só a parte cognitiva...*

Daniela – *Tu não vê só a parte cognitiva, só o conhecimento dele. Uma coisa está relacionada à outra. É aquilo que a gente falou. Se tem problemas lá, vai ter problema aqui. Se tem problema aqui, vai ter problema lá. Se não tem problema lá, não tem problema, vai legal, vai tranquilo.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Aqui é possível evidenciar movimentos de diferenciação entre os elementos conhecimento e comportamento. Além de diferenciar esses aspectos, as PPs atribuem importância e centralidade à aprendizagem, entendida aqui em termos de desenvolvimento cognitivo (WALKERDINE, 1999a). Ao mesmo tempo, conhecimentos e comportamentos são mobilizados num movimento de complementaridade, ou seja, ambos são importantes nesse processo: “*A gente vê o aluno num todo.*” A idéia expressada nessa frase foi enunciada de forma recorrente nas discussões com as PPs. Mais do que exprimir uma idéia, ela só é possível de ser enunciada num determinado contexto discursivo, onde se articulam discursos da psicologia do desenvolvimento acerca das características do desenvolvimento infantil (WALKERDINE, 1999a) e discursos da teoria educacional progressista que enfatizam o desenvolvimento infantil e suas dimensões emocional e social, entre outras (LUPTON, s.d.).

Ao mobilizarem em suas falas tais fragmentos discursivos, as PPs atribuem uma valoração a determinados comportamentos. Retomemos uma fala para analisar essa questão: “*o aluno que não tem estímulo, que tem dificuldade de relacionamento, que*

não participa da aula, que não faz temas, que não se organiza, que não consegue brincar direito, ele não tem um desenvolvimento da aprendizagem normal". A noção de desenvolvimento da aprendizagem normal pressupõe uma norma que inclui, entre outras coisas, participação e organização. Aqui, tais elementos são significados como habilidades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem normal. No entanto, essas mesmas habilidades podem ser significadas de outro modo.

Daniela – [Comenta sobre a Valéria.] *Tu sabe que, agora, tu falando, eu estava lembrando da Valéria. Ela era exatamente assim como tu tá falando, só que a aprendizagem dela era dez. Ela foi uma das primeiras a ler. Só que era tudo assim, uma baderna! Inclusive a primeira coisa que ela fazia era tirar os calçados, era direto pé descalço. A classe, era tudo uma baderna, sabe...*
 Deise – *A mochila dela, se tu abrisse, saía cobras e lagartos...*
 Daniela – [...] *Mas ela aprendia. Com toda aquela desorganização e agitação, ela aprendia. Ela foi uma aluna excelente!*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Observemos agora outro exemplo:

Daniela – *E essas crianças que incomodam, normalmente elas têm dificuldade de aprendizagem?*
 Deise – *Nem sempre. Nem sempre.*
 Daniela – *Porque, às vezes, a criança que tem a dificuldade atrapalha até porque não está conseguindo acompanhar, não é?*
 Deise – *Tem os dois casos. A gente tem assim... Até a Carla, ela também trabalha com a minha turma como P2, ela entra uma vez por semana, trabalha o Ensino Religioso, Educação Artística e Educação Física, daí a gente conversa bastante. Tem os agitados que progridem, eles estão ali, até em função... porque parece que eles não conseguem, não tem outra maneira deles colocarem para fora aquela agitação deles e progridem. E também tem os agitados que têm dificuldade... E também tem os apáticos, que estão ali num mundinho, não agitam, mas também não progridem.*
 Nádia – *Se distraem...*
 Deise – *Tem de tudo um pouco.*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

No primeiro quadro, a PP explica que a aluna, apesar de não possuir habilidades tidas como importantes para a aprendizagem, apresentava um bom desempenho. No segundo excerto, três PPs discutem habilidades que consideram importantes para a aprendizagem e, portanto, para um bom desempenho escolar. Considerando esses exemplos, percebemos aí uma tensão em relação aos comportamentos considerados 'adequados' ou 'inadequados'. Agitação pode ser significada como conseqüência das dificuldades de aprendizagem, assim como o seu contrário, não-agitação ou mesmo apatia, também pode estar relacionado com dificuldades de aprendizagem. No entanto, se agitação não é um comportamento

considerado 'adequado', seu oposto poder ser indicativo de problema: como explica uma PP, os apáticos não agitam, mas também não aprendem. Nesse sentido, pode ser mais importante agitar para tornar evidente a dificuldade de acompanhar, porque os apáticos podem passar despercebidos, já que permanecem "no mundinho deles". Agitação pode ser apenas uma característica da criança sem implicação na aprendizagem, porém pode também impedir que a criança aprenda.

MC – *Comportamento...*

Nádia – *É.*

MC – *Uhu...*

Deise – *Eu trabalho constantemente isso. Isso prejudica. Nossa! Uma criança, assim, que não tem parada! Até hoje, a gente estava discutindo – a gente também teve conselho de classe hoje –, acaba prejudicando. Ela poderia estar além daquilo, mas em função da agitação...*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

Nesse momento, para análise da questão em foco, é importante retomar o argumento sobre o processo de pedagogização dos conhecimentos, que, entre outros efeitos, atribuiu à disciplina um lugar central no processo de escolarização e de sobreposição em relação aos conhecimentos. Aqui pretendo explorar o movimento de diferenciação acionado nas falas das PPs em relação ao par conhecimento e comportamento. Ainda que as PPs reiterassem a importância do conhecimento para aprovação/reprovação – "o conhecimento é a base para a série seguinte" –, bem como para avaliar os/as alunos/as e seus desempenhos, em alguns momentos, tal centralidade e importância eram atribuídas ao comportamento, tensionando assim a universalização atribuída aos critérios/normas de conhecimento. Desse modo, o comportamento era significado como impedidor ou facilitador da aprendizagem, sobrepondo-se a conhecimento:

MC – *Pois é... É um pouco isso que eu queria provocar com vocês. Tu estás dizendo um pouco sobre a dificuldade de aprendizagem. Isso que eu queria perguntar: vocês acham que a falta de limites ou a dificuldades de apresentar limites desses alunos é um impedidor para a aprendizagem? É um fator que está dificultando esse processo de aprendizagem, pelo que vocês percebem?*

Deise – *Com certeza! Não todos, mas têm casos.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Veiga-Neto (2001), discutindo algumas das contribuições de Foucault para a compreensão do papel histórico e social da disciplinaridade, explica que há um duplo entendimento acerca da disciplina: ela refere-se tanto ao eixo corporal – disciplina-corpo – quanto ao eixo dos saberes – disciplina-saber. Há, portanto, um conjunto de comportamentos exigidos das crianças “em nome de sua boa e mais fácil aprendizagem” (p.47).

Recordo, neste momento, uma discussão sobre a panóplia – armadura completa de um cavaleiro da Idade Média, vestidura metálica que envolve o corpo do guerreiro. Simples aparelho? Alguns diriam que sim. Outros, porém, têm se dedicado a historicizar esse e outros instrumentos e suas relações com o corpo. Mais especificamente, Georges Vigarello (1995) refere-se ao termo *panóplias corretoras* para nomear um conjunto de aparelhagens corretoras criadas para endireitar o corpo, ajustá-lo a um conjunto de normas médicas e estéticas de um determinado tempo. O autor (op. cit.) destaca que o instrumento corretor, que por vezes teve como função eliminar a deformação, corrigi-la, retificando ou sustentando as estruturas disformes segundo uma referência normativa, no final do século XVII, ultrapassa sua pretensão ortopédica e apropria-se de saberes do campo educativo para assegurar a *prevenção* da deformação. Já na segunda metade do século XVIII, instaura-se uma nova visão das eficácias corporais, uma nova pedagogia do corpo que visa a guiar e controlar o trabalho corporal, deslocando sua ênfase do corpo para uma ação sobre o movimento. Como destaca Vigarello (op. cit.), da panóplia corretora à panóplia que orienta os movimentos, invertem-se os princípios de funcionamentos, mas também os projetos.

A partir dessa perspectiva, entendendo o aparelho corretor como didático e corretivo, pretendo fazer uma analogia entre as panóplias e a escola para entender a última enquanto panóplia (corretora e orientadora dos movimentos) que têm contribuído para governar e controlar os corpos dos sujeitos, constituindo-se como um *locus* privilegiado de produção desses corpos.

Tornou-se *lugar comum* afirmar que a educação escolar tem se constituído, desde sua institucionalização, num espaço privilegiado para a concretização dos ideais do Iluminismo, estando profundamente envolvida na produção do sujeito moderno (disciplinando seu corpo, tornando-o dócil e produtivo), mas considero que

tal discussão permanece importante e atual. Destaco que não podemos desconsiderar que, desde a institucionalização da escola, o processo de disciplinamento passou/passa por modificações. Entendo que é preciso considerar as funções da disciplina na escola, tendo como pano de fundo as transformações contemporâneas das sociedades modernas, onde a ênfase na lógica disciplinar está cedendo lugar à ênfase na lógica do controle⁸⁶.

No contexto desta pesquisa, é possível afirmar que disciplina ocupa um lugar importante (central?!) no processo de constituição da noção de desempenho escolar. Ao descrever os comportamentos dos/as alunos/as, as PPs acionam em suas falas fragmentos discursivos das pedagogias corretivas e disciplinares, dos discursos kantiano e rousseauiano sobre a importância da disciplina para a formação do indivíduo, para corrigir o chamado “estado de selvageria”. Pergunto, inspirada em Foucault (2000b), se o contrário poderia ser enunciado pelas PPs, considerando que a pedagogia e o currículo vêm se constituindo histórica e politicamente desde o século XVII, “com a *Didática Magna* de Comenius (2002); com a descoberta da infância, pelo *Emílio* de Rousseau (2004); com a institucionalização da Educação, pela invenção da Escola” (CORAZZA, 2002, s.p.). Concordo com Pinto (1989, p.36) quando refere que “a capacidade de um discurso de exercer poder está definitivamente associada à sua capacidade de responder as demandas, de se inserir no conjunto de significados de uma dada sociedade, reconstruindo posições e sujeitos”. Esses discursos da pedagogia moderna respondem a demandas de um determinado tempo e lugar – refiro-me aqui às discussões empreendidas no Capítulo 2 desta dissertação, que trata da função de governo das crianças atribuída à escola.

Para dar conta dessa atribuição, a instituição escolar, desde a sua institucionalização, vem aperfeiçoando um conjunto de procedimentos e técnicas que fabricam permanentemente o sujeito-aluno. Tais procedimentos e técnicas implicam relações de poder sutis e menos visíveis, o que acaba funcionando para invisibilizar os investimentos necessários para o disciplinamento, fazendo parecer que ele é natural.

⁸⁶ Para maiores detalhes sobre a discussão sobre as sociedades de controle, ver Michael Hardt e Antonio Negri (2001), Hardt (2000) e Deleuze (1992). Para uma discussão sobre as transformações e suas implicações para a escola e a educação, ver Veiga-Neto (2001).

Desse modo, na escola, por meio de meticulosas formas de treinamento, temos nos ocupado com o *controle da atividade*, cuja exatidão, aplicação e regularidade são virtudes do *tempo disciplinar* (Foucault, 2000a). Com as disciplinas, adicionamos e capitalizamos o tempo. Alguns diriam bendita a fórmula da seriação, a possibilidade de agrupar da maneira mais homogênea para segmentar, seqüenciar, complexificar e avaliar os conhecimentos. Assim, esmiuçamos o tempo para qualificá-lo, elaboramos um programa que controla, procuramos definir cada uma das relações entre o gesto e a atitude para torná-los eficazes e, por fim, utilizamos exaustivamente esses momentos criando um novo 'ditado pedagógico': *todo tempo livre será castigado!*

Embora as falas das PPs não me permitam descrever e analisar os procedimentos colocados em ação, outros materiais produzidos por elas (mais particularmente, os pareceres descritivos) possibilitam-me analisar algumas normas de comportamento que, tal como sugere Foucault (2001, p.16), funcionam como "textos prescritivos" – porque "têm como objetivo propor regras de conduta" – e como "textos práticos" – porque, além de lidos, devem funcionar como "objeto de 'prática'", na medida em que as regras devem ser aprendidas constituindo-se como uma "armadura da conduta cotidiana".

Aline tem bom comportamento, relaciona-se bem com os colegas e professoras. Seu caderno é caprichado e o seu material está sempre em ordem e bem cuidado.

Guto precisa melhorar seu comportamento, pois tem dificuldades em cumprir as combinações feitas em sala de aula entre as professoras e colegas. Seu relacionamento com os colegas é instável e precisa melhorar. Seu caderno deve ser mais organizado e seu material nem sempre está em ordem.

Kailane tem bom comportamento, mas precisa cumprir as combinações feitas pela professora e colegas, evitar as conversas e "passeios" pela sala.

Ana distrai-se facilmente nas aulas e não tem postura para sentar na cadeira, senta de qualquer jeito.

Diego realiza as atividades propostas demonstrando organização e capricho. É muito participativo. [...] Necessita ter mais cuidado com a higiene corporal.

Carla é interessada e procura resolver as atividades propostas, porém num ritmo lento. Dificilmente consegue concluí-las.

Pareceres descritivos.

Poderíamos dizer que comportamento é um elemento normativo que permite às PPs avaliar e classificar os desempenhos. Mas uma análise dos excertos evidencia a indeterminação e ambigüidade envolvidas nesse processo de fixação das normas de

comportamento. Comportamento pode referir-se a uma determinada postura corporal – permanecer sentado na cadeira, evitar conversas e passeios pela sala, relacionar-se bem com os colegas. Comportamento pode estar relacionado ainda com atitudes como atenção, interesse e participação, bem como com capricho e organização. Capricho é uma atitude associada tanto a objetos (como o material de modo geral) quanto ao próprio corpo (higiene corporal). Essas normas regulam as “frações mais tênues da conduta” (FOUCAULT, 2000a, p.149) e também aquilo que é ‘inadequado’ a elas – os desvios. Assim, o mecanismo de punição disciplinar permite uma qualificação específica dos comportamentos que não envolve uma separação entre o proibido e o permitido. Em vez disso, opera distribuindo-os entre o pólo positivo e o negativo, atribuindo a cada comportamento um valor. Há aí uma fronteira tênue entre conduta e moral, uma vez que as normas de comportamento sugerem uma postura considerada ‘adequada’ para os/as alunos/as.

Assumindo que tais normas – que se pretendem democráticas porque imparciais e universais – são produções de um tempo e espaço, é preciso perguntar aqui quais pressupostos de classe, por exemplo, poderiam estar atravessando-as e constituindo-as. Considerando tal questão, apesar de este estudo não ter como objetivo discutir o marcador de classe, é possível mais uma vez pluralizar a categoria criança aprendente para argumentar que as normas de comportamento têm como referente uma criança de ‘classe média’. Algumas enunciações das PPs acionam esse referente quando mencionam a organização e capricho com o material escolar, por exemplo, ou novamente a questão da higiene, ainda que elas mesmas apontem para as precárias condições de vida das famílias:

Marta – *É a realidade... como eu trabalho numa escola em que a clientela é de crianças da classe baixa, as crianças vêm para a escola sem material.*

Liane – *Os trabalhinhos que eu mandava, ele amassava tudo, tudo na pasta. O tema, às vezes, vinha com resquícios de gordura de margarina, era uma coisa assim... um desleixo total!*

Encontro II – 31 de maio de 2004.

Operando com um conjunto de normas intemporais e supostamente neutras, as PPs deixam de considerar as experiências culturais dos diferentes grupos sociais onde as crianças estão inseridas. Mesmo conhecendo a ‘realidade’ dos alunos e

alunas, como já discuti anteriormente, não deixam de operar com um parâmetro em relação ao qual os desempenhos são avaliados e hierarquizados. À criança que participa, que se organiza, que é caprichosa com seu material, que permanece sentada, que escuta em silêncio, são atribuídas todas as características positivas, mesmo que sua condição sócioeconômica não lhe permita comprar um determinado material, nem possuir em sua casa um local para realizar as atividades escolares solicitadas, como talvez seja o caso da criança que devolve o tema para a professora sujo de gordura. Talvez sim, talvez não. Na medida em que esses elementos, além do conhecimento, são importantes e compõem aquilo que se entende como desempenho desejável, entendo que é importante indagar quais as marcas de poder que estão presentes nesse processo de normatização dos desempenhos. Poderíamos começar perguntando de qual criança estamos falando quando fixamos um conjunto de normas em relação às quais os desempenhos são avaliados. Quem está incluído? Quem está excluído? Ou ainda: que práticas pedagógicas têm sido colocadas em ação considerando tais normas?

Nesse sentido, gostaria de retomar a noção de desenvolvimento normativo para discutir e analisar mais uma norma que é colocada em funcionamento pelas PPs no processo de avaliação das crianças e seus desempenhos: a norma familiar. É sobre isso que falo a seguir.

“A criança que é estimulada em casa, ela vai, a criança que não é tende a ficar, às vezes, um pouco mais para trás”

Quando se trata de discutir as ditas dificuldades de aprendizagem ou os sucessos e fracassos escolares, a enunciação que intitula a seção é bastante recorrente, não apenas no contexto desta pesquisa. Em 1990, Maria Helena Souza Patto já destacava, em sua pesquisa sobre a produção do fracasso escolar, o elevado número de estudos sobre as causas da repetência e da evasão na escola pública, os quais denunciavam (de modo repetido e exaustivo) que tais problemáticas afetam mais freqüentemente as crianças e os jovens de classes populares, responsabilizando a criança e sua família pelo fracasso escolar. Embora muitos estudos, de diferentes perspectivas, problematizem essa relação causal entre criança e família de classes

populares e fracasso escolar, pode-se dizer que é recorrente a importância atribuída à família, seja para culpabilizá-la, seja para referi-la como um dos fatores implicados nesse processo.

Considerando essa repetição, é possível argumentar que a articulação entre desempenho escolar e família já se configurava como algo possível de ser enunciado pelas PPs. Talvez por isso, inicialmente, eu tenha resistido em realizar uma discussão sobre esse elemento. No entanto, os campos teóricos que dão sustentação a esta pesquisa me possibilitaram considerar essa discussão justamente pelo seu caráter de repetibilidade. Na medida em que entendo que as coisas ditas só são passíveis de ser enunciadas no interior de determinados campos discursivos e que obedecem a um conjunto de regras que “determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus ‘conteúdos’, seus limites e suas formas de se manifestar –, quanto tudo o que vale lembrar, conservar e reativar” (VEIGA-NETO, 2003b, p.114), é possível discutir e analisar alguns fragmentos de discursos que permitem às PPs reconhecer a relação entre família e desempenho como óbvia e natural.

No entanto, é preciso explicar que as discussões que empreendo a seguir – talvez alguns ensaios – são bastante iniciais, uma vez que escolhi privilegiar a análise dos elementos conhecimento, comportamento e suas implicações na constituição da noção de desempenho escolar normativo. Ao mesmo tempo, entendo que anunciar algumas possibilidades de continuar a investigar essa temática permite visibilizar a complexidade e produtividade envolvidas num processo de pesquisa.

No contexto desta investigação, os ditos sobre a família estão articulados a um discurso já explorado, qual seja, o da psicologia do desenvolvimento. As normas familiares mobilizadas estão articuladas ao enunciado “*a gente vê o aluno num todo*”. Considerando a noção de criança que precisa (e deve) ser percebida como um todo, as PPs referem-se à família como responsável pelo desenvolvimento integral (e normal) das crianças; à família cabe, portanto, estimular e promover o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Ao associar família com desenvolvimento infantil e este último com aprendizagem, as PPs posicionam a família como responsável pelo desempenho escolar de seus/suas filhos e filhas, como se pode observar no excerto abaixo:

MC – [...] *Por que essas palavras fizeram com que vocês lembrassem da questão do fracasso ou do sucesso?*

Deise – *Eu coloquei a família ali, a questão do apoio, a falta de apoio da família, porque são coisas que, assim, a gente vê. A gente que tem a prática, tem a sala de aula, não sei se as colegas concordam, mas é uma coisa bem marcante. E eu já tenho observado isso, sabe, ano após ano. Não que seja regra, 100%, "ah não, quem não dá apoio à criança tem fracasso" ou "na família que dá apoio, a criança vai", não que seja regra, mas é bem marcante essa questão.*

[...]

Deise – *Eu acho assim: quando veio a proposta sucesso e fracasso escolar, bah, a primeira coisa que veio, porque, como eu disse ali, no início, sabe, há anos eu já venho observando essa questão da família e tudo, até na escola, a gente discute alguma coisa. Daí vem a questão: "ah, mas a gente não pode culpar a família", não é questão de culpar ou não, mas alguma coisa tem!*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

Beatriz – *Eu acho que existem n questões, entendeu? O emocional da criança, a família em casa, a falta de estímulo, sabe...*

Deise – *... falta de estímulo, tem um caso aqui. Pode ter certeza que esse menino é falta de estímulo!*

[ênfase]

Beatriz – *Sabe, a falta de estímulo familiar, eu acho que...*

[...]

Deise – *A questão do estímulo, assim, quando tu vê que a criança não é estimulada, a família não está nem aí, não olha caderno, não olha tema, eu coloco também. Faz parte da minha avaliação descritiva. Até para chamar um pouco mais a família, [para] a família se empenhar um pouquinho mais.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Considerando tais falas, é possível argumentar que as PPs mobilizam uma noção de seqüência normalizada de desenvolvimento que contribui para reiterar seu caráter natural. Como argumentam Anne Woollett e Ann Phoenix (1999, p.87), "a psicologia evolutiva tem tentado compreender como evoluem as crianças e qual é o melhor meio de favorecer essa evolução" (tradução minha). Esse discurso científico tem contribuído para produzir significados sobre o desenvolvimento infantil que são aceitos e sancionados como verdades inquestionáveis. É nesse contexto discursivo que a família é posicionada como principal fonte de 'influência' no desenvolvimento de seus/suas filhos e filhas. Na medida em que as PPs mobilizam em suas falas a noção de desenvolvimento como processo que ocorre 'naturalmente' – sob determinadas condições –, torna-se possível atribuir à família a responsabilidade de fornecer essas condições necessárias para garantir o 'bom desenvolvimento' infantil.

Nesse sentido, tal como as noções de conhecimento e comportamento, também é preciso discutir e analisar a noção de família que é mobilizada pelas PPs para avaliar as crianças e seus desempenhos. O material analisado permite-me argumentar que uma noção de 'família desestruturada', causa de todos os males –

incluindo o baixo desempenho escolar – atravessa e constitui as falas das PPs. Isso pode ser observado considerando-se os excertos a seguir, produzidos no contexto de uma discussão sobre as características das crianças narradas como repetentes, aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, um baixo rendimento escolar:

MC – *Desses que vocês observam que têm dificuldade de aprendizagem ou estão fracassando na escola de alguma maneira, vamos pensar um pouco quais são as características desses alunos?*
 Sílvia – *São 4 meninos. E a situação econômica deles não é boa. Isso, na maioria. Tem um deles que é um pouquinho melhor. Os outros três são crianças bem assim com uma realidade social bem difícil, saúde comprometida um, outro não sabe nem quem é o pai, sabe, é muito sério isso.*
 [...]

 Deise – *Eu tenho, eu vou falar assim dos mais gritantes. Um que tem 10 anos, é um menino que já foi meu aluno na 1ª série, ele repetiu. No ano passado, ele foi de uma outra colega, repetiu novamente. Este ano, ele está comigo de novo. [...] Ele tem problema de linguagem. Não tem pais, é órfão. O pai, eu nem sei se ele chegou a conhecer, a mãe faleceu no ano passado. Então, ele mora com uma tia. [...] Tem uma outra menina também, a questão social é bem complicada. Os pais são catadores de lixo e... muito complicado.*
 [...]

 MC – *Certo. [...] Mais alguém?*
 Marta – *Eu tenho. Desses que eu tenho encaminhados, tem 10 do grupo. [...] Percebi, assim, que todos eles não têm pré também, a maioria é a primeira vez que entra na escola. A desorganização, como a Deise falou, a desorganização total, tanto familiar... Uns não têm, não conhecem pai, outros conhecem, têm a família, mas, assim, tu percebe pela educação que eles têm, não é uma coisa, nem a família é bem estruturada... Acaba caindo sobre a criança, que é a parte, acho, mais fraca. [...] Então, a gente percebe que é um pouco a falta de incentivo da família, a maioria dos pais é analfabeta, e não tem esse apoio mais direto da família dentro da escola. São os pais que são mais largados, assim, deixam o aluno mais à vontade. [...].*
 [...]

 Nádia – *[...] Os meninos já estão repetindo. No ano passado, eram meus na 1ª. Mas eles também, a família, assim... O pai tem, acho, quase 80 anos, engravidou a mãe quando ela tinha, acho, que 15 anos. As meninas nasceram, a mãe abandonou eles, e o pai trancava janela, tudo, de martelo e prego, para eles não fugirem. É difícil lidar com eles. Bah, olha, muito difícil! Até a professora está doente, e, como eu tenho estagiária, a gente entra em tudo que é sala. Aí, eu estou dando aula para eles, mas está bem complicado.*
 Sílvia – *Para ver como a realidade social está interferindo...*
 [Todas concordam]

Encontro II – 31 de maio de 2004.

Considerando que as PPs da pesquisa trabalham com crianças provenientes de camadas populares em sua maioria, é possível pensar que suas falas são constitutivas de um modo de significar as famílias das camadas populares. Mesmo que não se refiram à noção de família nuclear 'estruturada' (composta de pai, mãe e filhos/as), esta é mobilizada e acaba funcionando como norma em relação à qual as demais famílias são avaliadas. Como argumenta Burman (1999, p.90), "os debates sobre as famílias com frequência tratam-na como uma estrutura universal, comum e

inalterável, sem referência a sua especificidade cultural ou histórica” (tradução minha). Nesse processo, as diferenças são nomeadas e valoradas: a criança que não tem pai ou mãe, que é órfã, que mora com a tia, cuja mãe a abandonou, que tem pais que são catadores de lixo ou cujos pais são analfabetos. Essas formas familiares são classificadas como desvios que implicam riscos para as crianças, entre eles, por exemplo, o fracasso escolar.

Importa explicar que a noção de risco é entendida aqui para além do significado corrente – perigo ou possibilidade de perigo (AMORA, 1998) –, na sua articulação com a noção de norma, tal como ela é discutida por Ewald (2000), considerando as contribuições de Foucault. O risco também poder ser entendido como “uma regra que permite ao mesmo tempo unificar uma população e identificar os indivíduos que a compõe segundo um mecanismo de auto-referência” (EWALD, 2000, p.97). É nessa relação entre corpo individual e corpo coletivo que se pode dizer que “não há risco que não seja social” (p.96) ou que “já não há problema social que não seja hoje tratado em termos de risco” (p.106).

Isso leva-me a argumentar que as estatísticas sobre desempenho escolar de meninos e meninas, materializadas em gráficos, tabelas, mapas, porcentagens, etc., utilizadas de forma recorrente no contexto das pesquisas que pretendem avaliar o sistema nacional de ensino para definir prioridades e melhorar sua qualidade, compõem o conjunto de discursos que permitem administrar e regulamentar os fenômenos coletivos, aleatórios e imprevisíveis que ocorrem numa população (FOUCAULT, 1999). Trata-se de uma tecnologia de poder, que Foucault (op.cit.) chamou de “biopolítica”. Daí tornar-se importante considerar como esses e outros discursos implicados com a classificação e valoração de determinados grupos – no caso, as camadas populares – conferem a acontecimentos da ‘vida privada’ uma certa objetividade e posicionam os sujeitos como alvo de “práticas assistenciais, educativas e de controle sistemáticas e standardizadas” (MEYER, 2004, s.p.).

A operação de classificação e valoração dos desvios (outras configurações familiares) permite às PPs apropriar-se deles tanto para empreender movimentos de correção quanto para atribuir-lhes uma posição hierárquica que reitere a norma (família nuclear).

Daniela – *Eu concordo com ela ainda. Eu também coloquei a família. Porque, se tu tem uma família, a gente nem diz estruturada hoje...*

Deise – *É, mas...*

Daniela – *... porque família tem várias formas, mas são família, mas onde vem o apoio...*

Deise – *... apoio... a estrutura nisso, apoio...*

Daniela – *... exatamente. A gente percebe, assim... É claro: aquela criança que recebe o apoio familiar daquela criança que fica atirada, e a mãe trabalha o dia inteiro, fica sozinho. Até quando eles vêm buscar o boletim: "ah, o seu filho precisa de ajuda", "ah, professora, a culpa é minha!". Eles sabem, as mães se culpam: "a culpa é minha, porque eu não posso ajudar, eu chego cansada do trabalho". Se a gente dá tema... Eu era uma que sempre fui contra o tal do tema, porque elas fazem, porque, como elas chegam cansadas e tudo, elas acabavam fazendo.*

Deise – *Para se verem livres, né?*

Daniela – *Ahã, para se verem livres. Não precisar ajudar. Então, elas faziam, ou os pais, ou os irmãos. E a criança diz, claro, assim... Eu disse: "quem é que foi que te ajudou?" Daí, ela disse assim: "ah, minha mãe fez num papel e eu copieei". Eles falam, criança, assim, na fase inicial, é muito pura, ela coloca. Então, eu acho que o principal ali é a família. Tanto ela pode ser sucesso quanto fracasso.*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

MC – *[...] Tem como a gente pensar [...] quem da turma, quais são aqueles que se alfabetizam primeiro, quais são aqueles que têm mais dificuldades para se alfabetizar?*

Deise – *Eu já diria assim: questão familiar, tu vê direto! Volta aí. [...] É uma coisa óbvia! Crianças que têm mais ou menos uma estrutura, aquelas crianças que são organizadas no caderno, têm seu material, sabem o horário de chegar na escola, sabem que não podem faltar. A questão da responsabilidade em si, estrutura familiar, eu acho. Bah, é o primeiro!*

Beatriz – *Estrutura e estímulo familiar.*

Deise – *[...] Não estrutura pai e mãe, não isso, mas que incentivam, que dão estímulo, esse tipo de estrutura.*

Daniela – *Eu tinha um que só tinha a avó, a mãe tinha morrido e o pai trabalhava, e ele era um excelente aluno. Então, a família também mudou, tu não pode dizer que é pai e mãe.*

Beatriz – *A pessoa, alguém...*

Deise – *Alguém que cuida.*

Beatriz – *Alguém que cuida, porque uma criança com 6, 7 anos não é responsável por si...*

Deise – *A questão do tema, que eu acho um fator importante.*

Beatriz – *... a criança aprende a ser responsável e ela só vai aprender a ser responsável se tiver alguém que oriente. E não é só a escola e o professor sozinho que vão conseguir cumprir essa tarefa toda.*

Deise – *E tem criança, assim... Tu manda tema, nunca volta. E daí, cadê a mãe? Mãe?! [ela se polícia devido à discussão e à colocação da Daniela e refaz a frase] Cadê esse cuidador, vamos chamar assim, que não olha o caderno de uma criança de 6, 7 anos? [...] Tem que ter alguém para estar em cima.*

Daniela – *Uma coisa que eu pude ver nesses anos de alfabetização: essas pessoas buscam o boletim, elas fazem questão de buscar o boletim. Isso é o importante! Não interessa se a criança está aprendendo. O importante é que ela foi lá no dia do boletim e buscou o boletim. Isso era uma questão que eu achava estranha. Não acompanha o trimestre inteiro, chega o dia do boletim, é uma das primeiras a chegar!*

Deise – *Outra coisa em relação ao boletim que eu tenho observado de uns anos para cá: sempre fica um boletim ou outro sem buscar. Quem são esses alunos? Aqueles que têm dificuldade. A família, de novo, não está nem aí, não vem na escola para conversar com a gente. Tu mandas bilhete, eles não aparecem. Difícilmente fica dentro da tua pastinha o boletim de uma criança que está bem. Difícilmente. Isso é uma coisa que eu tenho notado.*

Daniela – *É.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

MC – *Mas como é na realidade de vocês? [...].*

Deise – *[...] Eles passam o dia todo sozinhos. Eles não têm hora, uma família estruturada. Não digo nem pai, mãe e filhos, mas uma família... assim... hora de fazer o tema, hora de tomar banho, hora... muitos nem fazem refeição, quem dirá ter hora para fazer refeição!*

Daniela – *Pai e mãe trabalham...*

Deise – *Muitos nem tomam banho, quem dirá ter a horinha de tomar o banho antes de dormir ou vir para a escola. Eu acho que isso prejudica um monte. Eles acabam...*

Beatriz – *... se virando sozinhos...*

Deise – *... se virando sozinhos...*

Daniela – *Muita coisa a gente ensina. Escovar dente, pentear cabelo...*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

Essas falas possibilitam visibilizar a indeterminação, instabilidade e fluidez dos processos de significação, mais especificamente, no que se refere à noção de família nuclear. Nesse sentido, torna-se possível desnaturalizar e problematizar a noção essencial e universal de família nuclear que atravessa e constitui aquilo que funciona como causa para explicar o baixo rendimento escolar. Como explica Cláudia Fonseca (1999), citando Lévi-Strauss, a família nuclear existe desde tempos imemoriais; no entanto, foi após a Segunda Guerra Mundial, no contexto de teorias científicas como a formulada por Talcott Parsons, que tal modelo familiar foi aceito e sancionado como forma sadia de organização familiar. Considerando o caráter histórico dessa noção, a autora (op. cit.) problematiza a relação causal entre 'família desestruturada' e males sociais, como o abandono, por exemplo. Ela afirma que, na França, cerca de 40% das crianças nascem em famílias cujos pais não são legalmente casados, assim como aproximadamente um terço dos casamentos legais culminam em divórcio. Mesmo assim, naquele país, não se pode estabelecer uma relação causal entre 'desorganização' familiar e abandono. Esse exemplo permite-nos problematizar o modelo familiar que funciona como norma, bem como sua associação com o 'bom desempenho' escolar.

Embora as falas das PPs apontem para uma multiplicidade de formas familiares, elas permanecem operando em torno de uma oposição binária família estruturada/família desestruturada. Assim, as PPs problematizam a noção de família nuclear como sinônimo de família estruturada quando admitem que muitas famílias são compostas por parentes que não são necessariamente os pais; ao mesmo tempo, reiteram a noção de família estruturada como norma, ainda que ela não se resume a pai, mãe e filhos/as.

Considerando os materiais analisados, é possível afirmar ainda que as PPs contribuem para reiterar a noção de que o desempenho escolar está diretamente vinculado à presença/participação da família. Essa questão é discutida e analisada por Carin Klein (2003) em sua dissertação de mestrado quando analisa o Programa Bolsa-Escola. A autora (op. cit.) destaca que o Programa aposta numa parceria com as mulheres-mães, convocando-as a auxiliar na permanência das crianças na escola e a garantir a efetiva presença da família no processo de aprendizagem dos/as seus/suas filhos/as, melhorando a qualidade do ensino. A autora discute e analisa a importância atribuída à participação da família = mãe no contexto escolar e também o deslizamento que ocorre aí de família para mãe.

No contexto desta pesquisa, isso também pode ser observado em algumas falas já exploradas. Retomemos uma delas: *"A gente percebe, assim... É claro: aquela criança que recebe o apoio familiar daquela criança que fica atirada, e a mãe trabalha o dia inteiro, fica sozinho. Até quando eles vêm buscar o boletim: 'ah, o seu filho precisa de ajuda', 'ah, professora, a culpa é minha!'. Eles sabem, as mães se culpam: 'a culpa é minha porque eu não posso ajudar, eu chego cansada do trabalho'. Se a gente dá tema... Eu era uma que sempre fui contra o tal do tema, porque elas fazem, porque, como elas chegam cansadas e tudo, elas acabavam fazendo"* (destaques meus).

Pode-se perceber aí como a família é mobilizada como sinônimo de mãe. A criança não recebe apoio familiar porque a mãe trabalha o dia inteiro. As mães são subjetivadas por (reconhecem-se como sujeitos de) discursos que as posicionam como responsáveis por esse processo, tanto que culpam a si mesmas quando não podem participar ou, quando o fazem, sua participação é desqualificada, pois não auxiliam os/as filhos/as de modo 'correto'. À mulher-mãe é atribuída a função de acompanhamento do desempenho escolar de seus/suas filhos/filhas, independentemente de sua condição de mulher trabalhadora. Como mãe, ela é duplamente responsabilizada pelo sucesso/fracasso de filhos e filhas. Há aí uma normatividade materna que significa um modo de ser mulher e de exercer a maternidade como parte da 'natureza' das mulheres, fixando assim uma maternidade como correta, aceitável e desejável. Daí o pressuposto normativo de que, "para ser uma 'boa' mãe, a mulher tem que deixar de lado suas próprias necessidades e

interesses” (BURMAN, 1999, p.96 – tradução minha). Isso implica posicionar algumas mulheres e mães – neste caso, as mães das camadas populares – como incapazes, desinformadas, relapsas, desviantes, negligentes, descuidadas, desinteressadas, etc. (MEYER, 2000b, 2004).

Também é possível argumentar que as PPs movimentam em suas falas saberes advindos de estudos⁸⁷ que ‘comprovam’ que o “exercício da maternidade, sob determinadas condições, é central para o sucesso escolar das crianças” (KLEIN, 2003). E aqui é importante considerar as implicações das teorias psicológicas do desenvolvimento – que são atravessadas, constituídas e, ao mesmo tempo, constituem as relações de gênero – na produção e legitimação de noções essencialistas e universais de maternidade e de cuidado infantil, bem como na construção de verdades como, por exemplo, aquelas que posicionam as mulheres-mães como responsáveis pela promoção do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de seus/suas filhos/as (MEYER, 2004; KLEIN, 2003).

Ainda sobre essa questão, Deborah Lupton (apud MEYER, 2004) argumenta que saberes advindos de algumas vertentes da psicologia do desenvolvimento acabam por inventar (pela identificação e descrição) fases progressivas pelas quais a mulher passa (deve passar) durante a gestação. Assim, produz-se uma normatividade acerca da relação mãe-bebê que se estabelece ainda no útero materno. O bom desenvolvimento desse vínculo está associado à constituição de uma criança saudável e de um futuro adulto normal. Como argumenta Meyer (2004, s.p.): “a mãe é posicionada como ‘causa’ do problema e o feto/criança como o lócus onde o ‘efeito’ desse exercício da maternidade se materializa na constituição de um sujeito-problema”.

MC – *Na escola de vocês, também a maioria das pessoas que vêm conversar com vocês são as mães?*
 Deise – *Quando eles não mandam os vizinhos, né?*
 [As participantes falam ao mesmo tempo, enfatizando a falta de participação das famílias.]
 [...]
 Daniela – *E quando vem a mãe, a gente já sabe por quê. É só olhar para a mãe...*
 Deise – *Ahã...*
 Beatriz – *É. É. Já na 1ª série a gente percebe...*
 MC – *O quê? O filho como um prolongamento da mãe?*
 Beatriz – *Uhu.*
 Deise – *Uhu.*

⁸⁷ Para uma discussão detalhada, sugiro Walkerdine (1995).

Daniela – *Tu chamas a mãe se a criança tem problema. Tu olha para a mãe, tu conversa com a mãe, tu já sabe. Fulano é assim porque... [...]*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

A discussão anterior sobre a objetivação dos acontecimentos da vida 'privada' possibilita argumentar que, ao mesmo tempo em que as PPs reiteram a importância da participação da família (mãe?) no processo de educação de filhos e filhas, elas estabelecem algumas prescrições que pretendem regular a participação dessa família. Nesse sentido, é possível afirmar que os mesmos discursos que possibilitam às PPs responsabilizar a família pelo desenvolvimento de seus/suas filhos e filhas e, por conseguinte, pelo desempenho escolar contribuem para posicionar a família *a priori* como desqualificada para fazê-lo. As PPs investem na promoção de uma pedagogização da família por meio de um conjunto de prescrições que pretendem regular o que pode e o que deve ser feito para garantir o desenvolvimento normal e, conseqüentemente, um bom desempenho escolar.

Observemos os excertos abaixo:

Sugiro aos responsáveis que continuem incentivando o aluno sempre, para que possa progredir ainda mais. Ofereçam também bastante material escrito e façam a leitura com ele.

A família deve estimular bastante a leitura, oferecendo para a criança jornais, revistas e livros de história.

A família poderá auxiliar ainda mais se oferecer oportunidades de vivências com a escrita e números no cotidiano da Carla.

O Henrique precisa da família para ajudá-lo, oferecendo-lhe material escrito para a leitura e conhecimento dos números, assim como revendo atividades de sala de aula, fazendo releituras desse material para assimilação diariamente.

Pareceres descritivos

Destacarei a responsabilidade das tarefas que deverão ser feitas em casa utilizando como apoio a família, que deverá estar sempre presente no processo de desenvolvimento do aluno.

Plano de Ensino

Gostaria de retomar a idéia já desenvolvida neste capítulo de que os pareceres (e outros textos escolares), textos supostamente descritivos, funcionam tanto como "textos prescritivos" (FOUCAULT, 2001), na medida em que pretendem propor regras de conduta, quanto como "textos práticos" porque, além da proposição, as regras devem ser colocadas em funcionamento, devem ser aprendidas. Tal argumento leva-

me a analisar essa prática de descrição implicada com a (na) fixação/instauração de uma norma familiar que, além de regular a conduta dos/as estudantes, acaba por regular também suas famílias. Vê-se aí que a família deve se empenhar, se envolver no processo de aprendizagem, apoiando e estimulando seu/sua filho/a, olhando o caderno, fiscalizando o tema, como afirma uma das PPs: "*isso faz parte da avaliação descritiva*". Se isso faz parte da avaliação, podemos pensar que a família é mais um dos elementos constitutivos do que se entende por 'bom desempenho' escolar.

É possível analisar ainda alguns fragmentos discursivos que tornam possíveis as falas em foco. Por exemplo, pode-se reconhecer, nas falas sobre a desqualificação da família, a articulação de fragmentos dos discursos pedagógicos modernos comeniano e rousseauiano que outorgam a condição de *expert* ao professor. A criança naturalmente educável e essencialmente heterônoma deve ser educada no âmbito escolar para que se transforme num ser autônomo. A esse respeito, Comenius, em sua *Didática Magna* (2002, p.83-84), afirma:

[...] raros são os pais que sabem ou podem educar os filhos e que têm tempo suficiente para isso: felizmente, já há tempos firmou-se o hábito de confiar muitos filhos em conjunto a *pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura, pela austeridade de costumes*. Esses educadores são chamados preceptores, pedagogos, mestres e professores: os *locais destinados a esse ensino* comum são chamados escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias, etc. (destaques meus).

Narodowski (2001), comentando o discurso comeniano, argumenta que educação implica, pois, uma articulação entre educação escolar e educação familiar. Essas duas instituições (escola e família) estabelecerão uma aliança que possibilitará garantir, ao mesmo tempo, a universalização do ensino e a escolarização das crianças, questão já abordada no Capítulo 2. O autor (2002) argumenta que, apesar de esta aliança se fazer presente desde o século XVII – período em que Comenius elaborou sua obra (XVI-XVII) –, é no final do século XVII e especialmente durante o século XVIII que ela é colocada em funcionamento de modo produtivo em articulação com o processo de pedagogização da infância.

Esses e outros discursos contribuem para reiterar a importância da família como parceira da escola, também possibilitando responsabilizá-la pelo mau funcionamento desse processo. "A Pedagogia define o mau aluno, mas também define o mau pai

[mais freqüentemente, a mãe má] ou a má família” (NARODOWSKI, 2002, p.115). É no interior desses discursos que práticas como a de controle exaustivo da vida familiar pela observação das suas condutas são sancionadas e legitimadas, estendendo a rede de vigilância para além dos muros escolares. Foucault (2000a), comentando a ramificação dos mecanismos disciplinares, explica: “a escola [...] não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes”, fazendo da família mais um “minúsculo observatório social” (p.174).

Sobre essa questão, importa referir a dissertação de mestrado de Viviane Klaus (2004), que investiga algumas das relações que foram sendo construídas na educação escolarizada a partir do binômio família/escola, empreendendo um processo de desnaturalização da escola e da família modernas e expondo o caráter de produção dessa aliança. Gostaria de destacar a discussão sobre a pedagogização da família que a autora (op. cit.) empreende analisando alguns materiais produzidos na Campanha promovida pelo Governo Federal: *Dia Nacional da Família na Escola* (2001-2002). Ela afirma que, nos materiais, é possível perceber a ênfase atribuída à parceria entre família e escola para alcançar o ‘sucesso’ escolar, com a responsabilização das famílias pelo acompanhamento do processo educativo das crianças e com uma certa prescrição de como a família pode e deve agir nesse processo.

Nessa direção, é possível analisar o investimento na instrumentalização das famílias no que se refere à educação e ao desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, um movimento de delimitação e distribuição de suas atribuições. No contexto desta pesquisa, as falas das PPs também são indicativas desse investimento, porém há um deslizamento – à família, são atribuídas funções caras à escola, como as de ensino e de aprendizagem. Essa questão pode ser observada nos pareceres já destacados, que prescrevem às famílias “*tarefas que deverão ser feitas em casa*”, tais como “*oferecer oportunidades de vivências com a escrita e números*”, “*estimular bastante a leitura*” e realizar “*releituras do material para assimilação diariamente*”. Os pareceres sugerem, de modo implícito, uma responsabilização da família (mãe?) pelo desenvolvimento cognitivo dos/das filhos e filhas. Mas há ainda

outros deslizamentos mais explícitos que atribuem à mãe a responsabilidade pela alfabetização das crianças:

[No contexto de uma discussão sobre os aspectos observados/considerados em relação ao sucesso e ao fracasso escolar.]

MC – *Que mais?*

Sílvia – *Quanto à questão do medo, o que ela falou ali me fez lembrar isso, porque o medo do insucesso, o medo de tentar realizar alguma atividade e não conseguir, tudo isso leva, às vezes, a criança ao fracasso escolar. E o próprio medo que a família tem, porque a família criou a criança de uma maneira e não em contato com a sociedade, com o grupo, então coloca a criança na escola, e a mãe... Eu noto que as mães, às vezes, têm mais medo do que vai acontecer com a criança em termos de aprendizagem do que a própria criança. Então, eu acho que, principalmente na alfabetização, isso se mostra bastante, essa questão do medo tanto da criança quanto da família, né? E aí eles têm aquele medo, aquela insegurança também de como auxiliar. Várias mães... Hoje mesmo eu tinha horário de atendimento na escola... Vêm me perguntar: "como eu vou auxiliar?" Elas querem que eu sente e dê uma aula de como elas vão ajudar em casa, porque elas têm aquele medo de, por exemplo, ensinar o alfabeto: "ah, mas não é assim que a professora vai ensinar". Então, toda essa insegurança e esse medo tem tanto na família quanto na criança.*

Nádia – *Mas que bom, pelo menos o familiar está presente...*

Sílvia – *Sim, aquelas que se interessam vêm fazer essa pergunta.*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

Deise – *Uma coisa, assim, quando a criança está com bastante dificuldade, o que eu peço? Socorro para as famílias! Vamos estudar o alfabeto, não o alfabeto corrido: a, b, c, d, e..., o alfabeto salteado.*

Daniela – *Isso vêm sabendo, não é? O a, b, c, d, e...*

Beatriz – *Os meus nem isso vieram sabendo!* [risos].

Deise – *Porque, daí, a família acha... Como a família não tem idéia do processo, eles acham que a criança... a, b, c, d, e... Eles acham que sabem o alfabeto. O exemplo que eu uso com os pais em reuniões, em entrevistas que eu faço: uma música, a gente escuta no rádio todo dia, a gente vai saber cantar. Não necessariamente a gente sabe escrever a música. Por isso, vocês têm que ajudar a criança a estudar em casa não fazendo o alfabeto corrido, e sim salteado. [...]*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Considerando que ler, escrever, contar, entre outros processos, são delegados também à família, penso que pode ser importante e produtivo perguntar (como professora e pesquisadora): como chegamos ao ponto de atribuir essa importância e centralidade à participação/presença da família na escola de forma que quase nos desresponsabilizamos, como professores e professoras, pelo ensino e aprendizagem de nossos/as alunos e alunas? Ou ainda: quais as implicações políticas e pedagógicas do processo de pedagogização da família que temos empreendido na escola? Essas questões e outras já elaboradas neste capítulo poderiam se constituir como um bom início de conversa (seja em termos escolares, seja em termos teóricos ou investigativos) para problematizar nossas práticas cotidianas.

Após ter discutido e analisado as normas de conhecimento, comportamento e família e suas implicações na constituição da noção de desempenho escolar normativo, passo a explorar de modo mais detalhado como gênero atravessa e constitui o conteúdo da noção de desempenho escolar⁸⁸.

⁸⁸ Importa explicar que muitas foram as tentativas realizadas com o objetivo de articular essa discussão. Porém, como tais análises demandaram uma multiplicidade de abordagens, isso tornou-se inviável, principalmente no que se refere ao desejo de explorar de modo satisfatório as conflitualidades e ambigüidades das noções de conhecimento, comportamento e família – o que não significa que não possa ser possível proceder a uma análise como essa.

5 "EXISTEM DIFERENÇAS NAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS MENINOS E PELAS MENINAS?"

Como venho argumentando, a instauração de uma norma de linguagem coloca em ação uma constante e repetida nomeação das crianças com dificuldades de aprendizagem, a qual acaba funcionando como produtora de identidades. Na medida em que articulamos essa norma com gênero, é possível argumentar que ela também está implicada na construção de significados para meninos e meninas e seus desempenhos escolares. Considerando que, nos primeiros encontros, para se referir a meninos e meninas com 'dificuldades de aprendizagem', as PPs utilizavam constantemente os termos *criança* e *aluno*, gostaria de desenvolver dois argumentos que esse modo de nomear suscitou.

Em primeiro lugar, ambos os termos pressupõem a inclusão das meninas. Nesse sentido, é possível argumentar que uma norma de linguagem masculina é acionada para descrever os desempenhos. Como argumenta Louro (1999), uma das formas pelas quais a linguagem demarca os lugares dos gêneros é através do ocultamento do feminino. É preciso considerar que as regras lingüísticas são constituídas num contexto histórico de poder; portanto, a eleição de determinados modos de nomear não é neutra, é um ato de poder. Partindo do pressuposto de que os sujeitos, ao longo de suas vidas, são interpelados por diferentes discursos e aprendem a se reconhecer – são posicionados – como sujeitos de gênero, é possível problematizar as implicações da linguagem nesses processos.

Em segundo lugar, esse modo de nomear contribui para atribuir determinados significados ao desempenho escolar de meninos e meninas. Algumas pesquisas também têm discutido essa questão, ainda que inscritas em outras abordagens teóricas. O estudo de Cármen Silva et al. (1999), realizado em Pelotas, destaca as reações de surpresa e dúvida de professores e professoras entrevistados/as diante de um questionamento sobre a reprovação – "quem é mais reprovado: as meninas ou os meninos?" (p.214). A pesquisa de Claude Zaidman (apud CARVALHO, 2001) com professores e professoras franceses/as também refere o 'desconhecimento' de diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas e acrescenta um argumento interessante sobre o modo de justificá-lo.

Diante da questão, as PPs afirmaram sua imparcialidade ao ensinar e o tratamento de igualdade concedido aos/às alunos/as, independentemente de suas características sociais, de sua origem étnica ou do sexo. Já Marília Pinto de Carvalho (2001), em sua investigação com professoras de uma escola pública paulista, argumenta que não houve espanto, surpresa nem recusa diante da exposição do objetivo da pesquisa – “estudar as causas do fracasso escolar mais acentuado entre meninos” (p.559).

É importante explicar que, tanto na apresentação da pesquisa para as PPs quanto nos dois primeiros encontros, de modo intencional, não destaquei meu interesse em investigar as questões de gênero relacionadas com desempenho escolar. Porém, diante da suposta neutralidade e imparcialidade invocada pelos termos *criança* e *aluno*, foi necessário realizar intervenções com as PPs para que eu pudesse acessar meu objeto de pesquisa. Na medida em que as discussões sobre as crianças e seus desempenhos avançavam, solicitei a elas uma descrição das características das crianças.

MC – *Desses que vocês observam que têm dificuldade de aprendizagem ou estão fracassando na escola de alguma maneira, vamos pensar um pouco quais são as características desses alunos? [...]*
 [...]

Sílvia – *São quatro meninos. Me chama a atenção, isso.*
 MC – [...]. *São quatro meninos.*
 [...]

Deise – *Eu tenho, eu vou falar assim dos mais gritantes. Um que tem 10 anos, é um menino que já foi meu aluno na 1ª série, ele repetiu. No ano passado, ele foi de uma outra colega, repetiu novamente. Este ano, ele está comigo de novo. [...] Tem uma outra menina também, a questão social é bem complicada.*
 [...]

MC – *Certo. [...] A Sílvia tem quatro meninos, a Deise tem... já citou alguns meninos e uma menina... mais alguém?*
 Marta – *Eu tenho. Desses que eu tenho encaminhados, tem 10 do grupo. E tem um menino só. Porque a turma é minoria de meninos, então, um menino só.*
 [...]

Liane – *Bom, como foi colocado ali, eu tenho seis meninas e quatro meninos, mas eu não coloquei mais em virtude de que são só 10 alunos no máximo. Eu teria bem mais para colocar...*
 [...]

Luciana – *Agora, eu lembro, assim, dos grupos de alunos com quem eu trabalhei e trabalho. Foi até uma coisa que eu observei: mais meninos, em média. Só um ano... Eu não lembro esses dados, eu posso até pegar. 60% sempre são meninos, a maioria é de meninos.*
 Nádia – *É, isso é verdade.*

Encontro II – 31 de maio de 2004.

Nádia – *Na minha turma, tem 16 meninos e 14 meninas, e tenho mais meninos com dificuldades do que meninas.*

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

Luciana – *É, eu acho que alguma coisa tem que se pensar. Deixando coisas subjetivas minhas fora, os dados que eu levantei. De cada grupo que eu recebi [total de 31 encaminhamentos para estudos de recuperação]... Aqui tem um grupo de oito: tem uma menina e sete meninos. [...] O outro grupo deu quatro meninos e duas meninas. E no outro grupo que eu tenho, que são 12: são oito meninos e quatro meninas [...].*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

Afirmar que um princípio lingüístico normativo masculino é acionado na escola de forma genérica para fazer referência a homens e mulheres, meninos e meninas, alunos e alunas não é mais novidade⁸⁹. No entanto, explorar a linguagem articulada ao gênero tornou-se importante na medida em que me permitiu desnaturalizar e generificar a categoria criança com dificuldades de aprendizagem mobilizada nas falas das PPs – o que pode ser observado, por exemplo, pela seqüência cronológica dos excertos.

Nos primeiros encontros, empreendemos esse exercício nas discussões e na análise dos documentos trazidos pelas PPs, o que possibilitou visibilizar a quantidade de meninos e meninas encaminhados/as para as aulas de reforço: de um total de 66 crianças, 38 eram meninos e 28 eram meninas⁹⁰. Assim, começamos a discutir de modo menos genérico a questão do desempenho escolar. Tais movimentos permitiram-me também analisar como gênero é incorporado no processo de normatização dos conhecimentos e comportamentos e constrói significados sobre meninos e meninas e seus desempenhos.

"Não vejo diferença nenhuma"

Tendo em vista as normas de conhecimento e de comportamento acionadas para avaliar os desempenhos, é possível afirmar que o processo de diferenciação dos desempenhos ficou menos visível quando as PPs recorriam às normas de conhecimento em suas falas. Quando perguntadas sobre as diferenças de

⁸⁹ É preciso dizer que há décadas tanto o movimento feminista quanto teóricas feministas reivindicam e denunciam o caráter sexista da linguagem.

⁹⁰ Penso que o número elevado de meninas encaminhadas para o reforço pode estar relacionado com o maior número de meninas encontradas em duas turmas, numa proporção de duas meninas para cada menino.

desempenho escolar no que se refere ao conhecimento, as PPs argumentavam sobre a não-existência dessas diferenças ou ainda sobre a impossibilidade de constatá-las.

MC – *Sobre os conteúdos, conhecimentos, vocês percebem alguma diferença de dificuldade, de domínio de alguns conteúdos? Quando referimos dificuldades de meninos e meninas, quais conteúdos?*

[Grande silêncio. Retomo a pergunta.]

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

MC – [Retomo a questão do conhecimento vista nos encontros anteriores.] *Com isso que vocês estão trazendo, da leitura, da concentração, da capacidade verbal, seria possível pensar que existem diferenças nas dificuldades apresentadas pelos meninos e pelas meninas?*

Beatriz – *É que, numa sala de aula, existe realmente bastante heterogeneidade de meninos e meninas na questão cultural deles, na vivência familiar deles. Nas turmas que eu tenho, e acho que também nas outras, não dá para dizer... porque as diferenças sociais também são muitas. Então, não dá para fazer um diagnóstico tão exato assim. Pelo menos eu não consigo fazer. Eu acho que isso precisaria uma pesquisa um pouco mais aprofundada dentro de uma sala de aula, com trabalhos tipo os que foram feitos ali [referindo às pesquisas do documentário⁹¹], para detectar. Trabalhar com atividades específicas para saber quais as dificuldades. Porque a gente trabalha com conhecimentos básicos e iguais... Porque a gente trata eles igual, como foi dito ali, então a gente não faz um trabalho objetivando descobrir essas diferenças. Eu acho que tem que ser um trabalho, no caso, feito dessa forma para conseguir detectar as diferenças.*

Deise – *Eu também não consigo, assim... fazer essa diferença. Essas características bem distintas de um sexo ou outro.*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

Beatriz – *A questão do conhecimento. O que se trabalha, no caso, é como também está dito no documentário, a gente trabalha com conhecimentos iguais, porque a gente tem uma turma, a gente não vai fazer atividades diferenciadas para os meninos e para as meninas, não é...*

MC – *Essa é uma questão interessante...*

Sílvia – *Ah, é...*

Beatriz – *... a gente não faz. Por quê? O que existe? Existe um plano de curso, as exigências de que o professor tem que dar conta, fazer as crianças saberem aquilo, então, tu trabalha igual. Só que a gente não chega a perceber, no caso, assim: as meninas aprendem mais que os meninos ou os meninos aprendem mais que as meninas, porque, na alfabetização, o que a gente realmente trabalha? A questão da leitura e da escrita, do conhecimento e as noções básicas de matemática [...]. Então, realmente eu não poderia te dizer se os meninos têm mais dificuldade ou se as meninas têm mais facilidade.*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

As falas são indicativas de que as PPs justificam sua dificuldade em referir as diferenças de desempenho entre meninos e meninas de muitas formas. Uma delas está relacionada com noções de neutralidade e imparcialidade mobilizadas para

⁹¹ No quinto encontro, apresentei o documentário intitulado *Aprendendo com a diferença: por que os homens não passam a ferro*, o qual apresenta um conjunto de estudos científicos sobre as diferenças de funcionamento dos cérebros masculino e feminino para justificar as diferenças de desempenho entre meninos e meninas. Este documentário foi exibido no Canal 41 (GNT) da *Globosat* (TV a Cabo). Para maiores detalhes, ver *home-page*: <<http://globosat.globo.com/gnt/>>

definir suas práticas. As atividades são as mesmas, os conhecimentos exigidos são os mesmos para meninos e meninas – leitura, escrita, noções de matemática –, um conhecimento naturalizado como desde sempre ‘lá’, no plano de curso. E aqui é interessante pensar como a justificativa de neutralidade e imparcialidade da prática pedagógica aparece associada à norma de conhecimento. Tal como explorei no Capítulo 4, entendo que essa norma de conhecimento é definida no interior de discursos da psicologia do desenvolvimento e da psicogênese da língua escrita – uma norma de conhecimento fundada na noção de criança em desenvolvimento, em elementos supostamente intemporais e universais que lhe garantem *status* científico. Quando as PPs referem que os conhecimentos são os mesmos para meninos e meninas, organizados a partir de regras supostamente democráticas, porque universais e aplicáveis a todos/as, estão operando com uma noção de conhecimento e de desenvolvimento como algo natural, o que contribui para que reconheçam suas práticas como práticas de mediação, como espaços de desenvolvimento, e não questionem seu caráter de produção (LARROSA, 2000), principalmente no que se refere à produção de diferenças e desigualdades de gênero.

Assim, instaura-se mais uma norma – criança natural, desprovida de gênero e sexualidade. Vejamos a discussão abaixo:

MC – *Por um lado, tem a questão de que a escola trata todo mundo da mesma forma. De outro, tem as diferenças, e vocês procuram considerá-las. Então, como é que fica isso para vocês? O que vocês acham?*

[...]

Deise – *Os pequenos, assim... Eu trabalho com os pequenos, 7, 8 anos (1ª série), então, para eles, tudo está bom. Não noto tanto essa questão: ah, é de menino, é de menina.*

MC – *Então, essa questão de vocês considerarem as diferenças, elas aparecem mais em relação a todas as atividades na escola ou, mais especificamente, em relação a algumas? Por exemplo, falando especificamente da avaliação. Como é que fica a questão da avaliação? [...]*

Deise – *Diferenças para avaliar os meninos ou as meninas?*

MC – *É. Se isso aparece, se as diferenças são consideradas especificamente na hora da avaliação, na hora de uma determinada atividade ou na hora de organizar alguma coisa... se isso aparece assim?*

[Muitas respondem: – Não.]

Deise – *Eu também não [...] não, assim, relacionado a gênero. [...]*

Liane – *Eu também acho. A gente pede avaliação, como ela colocou, é o que a gente costuma fazer.*

[...]

Marta – *Eu não. As meninas até já colocaram. Aquilo que eu cuido muito é a questão do processo, principalmente. Eu estou com a 1ª agora, mas é indiferente. Eu tenho meninos que já estão lendo tanto quanto meninas, sabe. Não vejo diferença nenhuma.*

Deise – *É, eu também não.*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

MC – *E tem alguma diferença em relação a meninos e meninas, assim, que tu nota?*
Deise – *Ah, assim, eu não consigo notar. Até eu não sei se, em função de eu trabalhar sempre com pequenos, que isso não se salienta muito. [...].*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

É interessante notar como as PPs mobilizam, tanto nos excertos acima quanto em outros momentos, a noção de criança assexuada ou ainda a figura desta associada à pureza e ingenuidade. Walkerdine (1999b), discutindo as implicações da cultura popular no processo de erotização das meninas, argumenta que a criança erotizada representa uma ameaça para a criança natural, produto da psicologia e de seus discursos sobre a infância natural. Como explica a autora (op. cit.), essa noção de infância, cujo modelo de racionalidade se desenvolve naturalmente, concorre para reforçar a idéia de um estado inocente e imaculado; portanto, para entender a infância como neutra em termos de gênero e sexualidade.

Nesse contexto discursivo, para justificar a neutralidade e imparcialidade do processo de definição do desempenho escolar de meninos e meninas, as PPs mobilizam tanto uma norma de conhecimento quanto uma norma de desenvolvimento infantil que descreve a criança 'pequena' associada a pureza e ingenuidade e como neutra em termos de gênero e sexualidade. Na medida em que as normas não são problematizadas, elas funcionam para produzir e reiterar noções de masculinidade e feminilidade. Talvez essa seja mais uma pista importante quanto à invisibilidade das discussões sobre relações de gênero no âmbito da escola, principalmente no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental.

Como já enfatizei, as identidades femininas e masculinas são produto de processos educativos que envolvem estratégias sutis, refinadas e naturalizadas (MEYER, 2003). Considerando esse argumento, torna-se importante examinar em que medida a escola está implicada com a produção de diferentes e conflitantes modos de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, modos que definem, entre outras coisas, aquilo que entendemos por desempenho escolar.

Caberia, então, perguntar, por exemplo, em que medida as normas de conhecimento e de comportamento vigentes no espaço escolar estão implicadas com a produção das diferenças e desigualdades de gênero. Tomando essa questão, é

possível argumentar que as PPs atribuem diferentes significados aos desempenhos de meninos e meninas, o que se pode discutir melhor a partir dos quadros abaixo.

MC – [...] *Pensando agora nas diferenças de meninos e meninas nas fichas de encaminhamento para as aulas de reforço. [...] Há diferença nos encaminhamentos de meninos e meninas para as aulas de reforço? Quais?*

Marta – *Na minha prática como professora de recuperação do ano anterior, os adjetivos: meninos – desatento, inseguro, desinteressado, distraído, preguiçoso, relaxado... e para as meninas raramente aparecia um adjetivo desses.*

Nádia – *Só dificuldade mesmo.*

Marta – *Ahã. Ela tem dificuldade na matemática, em fazer cálculos [...], e os meninos não. Ele tem dificuldade devido à desatenção, só conversa em aula, só quer brincar...*

Nádia – *... não demonstra tanto interesse.*

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

MC – *Sobre os conteúdos, conhecimentos, vocês percebem alguma diferença de dificuldade, de domínio de alguns conteúdos? Quando referimos dificuldades de meninos e meninas, quais conteúdos?*

[Silêncio. Retomo a pergunta.]

Nádia – *Na minha turma, tem 16 meninos e 14 meninas, e tenho mais meninos com dificuldades do que meninas.*

MC – *Em relação ao conhecimento? Qual? Alfabetização?*

Nádia – *É. Mas devido a quê? À distração, se distraem muito fácil, em vez de estarem trabalhando, eles prestam atenção...*

Liane – *Eu queria também... São muito mais meninos [com dificuldades] do que meninas. Eu até queria destacar o caso da biblioteca. [...] Todos, em geral... Leitura e interpretação de texto, eles escrevem muito errado.*

Nádia – *... mas é porque mal bateu, e eles já querem uma bola... Tem que ver um outro horário para a biblioteca...*

Liane – *Eu já liberei outro horário, eles não têm interesse... [...].*

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

Nos excertos acima, de modo mais explícito, é possível identificar as implicações da linguagem na instituição e demarcação de diferentes posições para os gêneros. Esses diferentes modos de descrever os desempenhos têm efeitos. Mecanismos de naturalização, essencialização e dicotomização são acionados e funcionam para justificar as diferenças de desempenho entre meninos e meninas, no que se refere tanto a comportamentos quanto a conhecimentos.

No que diz respeito ao conhecimento, meninos e meninas estão abaixo da média – são desvios –, mas seus desempenhos são classificados e hierarquizados de diferentes formas. Os meninos não atingiram a média devido ao seu comportamento – desatento, inseguro, desinteressado, distraído. Quanto às meninas, suas

dificuldades são justificadas por sua (in)capacidade cognitiva, portanto, não atingiram a média por sua falta de conhecimento.

Em relação a uma das implicações do conceito de gênero, mais especificamente aquela que se refere ao seu caráter relacional, poderíamos argumentar que os mesmos discursos que permitem que as meninas sejam narradas e posicionadas como carentes de um tipo de raciocínio considerado correto possibilitam que os meninos sejam apresentados e descritos como dotados, por natureza, desse modo de raciocinar. A capacidade intelectual dos meninos não é colocada em questão, uma vez que seu insucesso é justificado de outras formas⁹².

Nessa direção, o uso do conceito de gênero permite também questionar a neutralidade e universalidade atribuída à norma de conhecimento, uma vez que essa maneira de justificar as diferenças de rendimento entre meninos e meninas contribui para naturalizar algumas habilidades cognitivas como masculinas e outras como femininas. No caso das meninas, estas apresentariam mais dificuldades em campos do conhecimento caracterizados pelo predomínio do pensamento abstrato.

Concordo com Walkerdine (1999c) quando argumenta que as teorias da razão e do raciocínio na educação matemática que ensinam um modo de significar o desenvolvimento e o desempenho tornam-se verdades inquestionáveis. Ainda sobre essa questão, Costa (2001, p.59) diz que “o campo supostamente neutro das equações, contas e números constitui uma arena onde a própria capacidade de pensar é questionada e posicionada estrategicamente para fortalecer histórias e identidades”. No contexto desta pesquisa, os fragmentos discursivos contribuem para produzir, atualizar e reiterar noções muito particulares de gênero. Além disso, funcionam para legitimar uma forma correta de conhecer que pressupõe um tipo de racionalidade, uma progressão rumo ao pensamento formal-abstrato, considerado o grau de desenvolvimento normal do sujeito-adulto masculino (WALKERDINE, 1999c).

Essa forma de justificar o baixo desempenho das meninas contribui ainda para que sejam posicionadas numa hierarquia apropriada do intelecto. Desse modo, pode-

⁹² Sobre essa questão, sugiro o livro *Failing Boys? – Issues in gender and achievement*, organizado por Debbie Epstein (1998). Os artigos discutem a questão de o baixo rendimento escolar dos meninos ter se tornado objeto de preocupação crescente no debate público contemporâneo em nível internacional – “uma espécie de pânico moral globalizado” (EPSTEIN, op. cit., p.3) – e as implicações disso para a educação das meninas.

se afirmar que possuir ou não potencial pode ser mais importante do que apresentar um bom rendimento. Na medida em que tanto a noção de potencial quanto a noção de desempenho são genericadas, é possível pensar que o desempenho em sala de aula pode não ser indicativo do potencial verdadeiro; no entanto, esse argumento só parece funcionar no que diz respeito ao desempenho dos meninos (COHEN, 1998; WALKERDINE, 1995). Considerando a seguinte afirmação normativa: “*o conhecimento é a base para a série seguinte*”, pergunto: a quem favorece essa norma?

A fim de explorar um pouco mais essa questão, pode-se argumentar também que os mecanismos de naturalização, essencialização e dicotomização da masculinidade e da feminilidade são acionados e funcionam ainda de outros modos. Na medida em que as PPs descrevem suas práticas como neutras e imparciais para justificar as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas, elas invocam a existência de diferenças biológicas naturais, próprias de cada gênero. Vejamos as seguintes falas, produzidas no contexto da discussão desencadeada pelo documentário⁹³ assistido com as PPs no quinto encontro. A elas, foi solicitado destacar e comentar aspectos que mais chamaram a sua atenção.

Beatriz – *Não é que chamou mais atenção, mas o que mais ou menos confere com o que a gente observa na escola é a questão da agitação, da agressividade, que é uma questão funcional, da parte biológica mesmo, e que a gente comprova realmente. A gente observa esse tipo de coisa, se bem que, claro que tem as meninas agressivas e também tem os meninos mais calmos, mas...*

MC – *Que mais gente que vocês gostariam de destacar?*

Sílvia – *A coisa da atenção, diferença de atenção. O tempo de concentração de meninos e meninas, isso também a gente observa, falando em termos de sala de aula. Realmente as meninas se concentram bem mais. Por exemplo, na série de alfabetização, onde se costuma ter os livrinhos para ler depois das atividades, as meninas pegam e lêem o livrinho, os meninos, não. Eles mal abrem, olham e já querem outros, eles não se concentram num...*

Deise – *É, isso é verdade...*

Sílvia – *... E as meninas, não, mesmo aquelas que têm dificuldade na leitura, elas tentam, elas se demoram com o livro. Então, eles acabam perturbando, porque eles já querem trocar de livrinho [...], Eles não têm aquela concentração. Eu noto bastante isso na minha turma...*

Beatriz – *É a questão da habilidade verbal, não é...*

Sílvia – *É.*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

MC – *Retomando um pouco o que traz o documentário e os elementos que vocês estão trazendo, vocês acham que existem diferenças naturais entre meninos e meninas?*

Daniela – *Sim.*

⁹³ Já referido na nota 91.

Beatriz – *Sim, as diferenças naturais existem. Até porque a gente sabe que existe mesmo a questão do biológico, que é diferente, a questão do entendimento, a questão da vivência deles, tanto biológica, quanto a questão cultural. É bem como apareceu ali [referindo-se ao documentário], a gente vai tratando o menino diferente desde que ele nasce. Então, essas diferenças aparecem na escola. É bem como o documentário fala: as meninas são mais meigas, elas conseguem ficar mais paradinhas, mais quietinhas, conseguem se concentrar, não é? Isso realmente dá para perceber.*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

MC – *Eu queria pegar um gancho para trazer alguns dados para a gente discutir, ver o que vocês acham disso, pensar a que vocês atribuem isso ou se vocês têm alguma hipótese. A Luciana está trazendo dados das aulas de reforço, da quantidade de encaminhamentos de meninos e meninas. Nós temos alguns dados aqui no SIAPEA, do número total de crianças encaminhadas [que estão na lista de espera]: 63 meninos e 28 meninas. E, em uma outra pesquisa, aparece também um dado: nas aulas de reforço, 20 meninas e 32 meninos.*

Beatriz – *Eu até poderia ver isso também...*

MC – *A que vocês atribuem isso? Se a gente for considerar que alguns estudos estão nos mostrando que os meninos estão sendo mais encaminhados para as turmas de reforço ou estão apresentando mais dificuldades de aprendizagem. Vocês têm alguma hipótese?*

Beatriz – *Eu acredito que seja a questão da dificuldade de concentração dos meninos. Nesse primeiro momento da alfabetização, eles precisam identificar a questão das formas, da escrita, dos símbolos, a questão do som das letras, a questão da atenção, do auditivo. Então, tudo é uma questão de eles terem bastante capacidade de se concentrar. Eu acho que essa dificuldade...*

Sílvia – *... as meninas são mais calmas...*

Luciana – *Eu não sei. Tentando pensar sobre isso... É um tipo de inteligência ou um tipo de capacidade? Porque as meninas, a gente observa assim: se for trabalhar com elas o traçado das letras, por exemplo, o som, elas se atêm mais a isso, detalhes, percepção, observação, estabelecer relações, são várias habilidades que entram que podem estar ligadas a um tipo de quê? De inteligência. A um tipo de desenvolvimento do cérebro. O hemisfério esquerdo e direito se harmonizam de forma melhor... não sei. Já os meninos... Coloca os meninos para montar um carro, pede para eles montarem qualquer... Estragou um negócio na escola, mas eles estão prontos: "me dá a chave de fenda que eu quero", mesmo os pequeninhos da pré-escola. [...] Então, é um outro tipo de campo, e a nossa educação é uma coisa repetitiva, é uma coisa exaurida, de copiar, de reproduzir, de ficar sentadinho, de ficar quietinho. Tem que haver alguma coisa no meio disso aí...*

MC – *Que mais?*

Sílvia – *São habilidades...*

Beatriz – *São habilidades, como apareceu no documentário. As habilidades dos homens são mais práticas, mais de botar a mão na massa, eles gostam mais disso. Então, eles desenvolvem mais essa habilidade, e aí a concentração fica mais difícil para eles...*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

No contexto discursivo que torna tais falas possíveis, articulam-se fragmentos de discursos da medicina e da biologia que contribuem para significar as diferenças de corpos masculinos e femininos. Um exemplo disso são as explicações acerca do funcionamento cerebral de meninos e meninas. Algumas pesquisas, como a do psicólogo e terapeuta familiar inglês Steve Biddulph, autor de um livro traduzido para o português com o título de *Criando meninos*⁹⁴, vêm argumentando que certas

⁹⁴ Título original: *Raising Boys: why boys are different*. Segundo dados da revista *Veja* (BUCHALLA, 07/05/2003, p. 58), Biddulph já vendeu dois milhões de cópias no mundo; no Brasil, já atingiu a marca de 30.000 exemplares, integrando a lista dos dez mais vendidos por várias semanas

diferenças entre meninos e meninas podem ser explicadas pela biologia. Biddulph (2002) cita duas das maiores diferenças que 'influem' sobre a aprendizagem e o desenvolvimento: a) os efeitos dos hormônios masculinos, mais especificamente a testosterona, no comportamento e desenvolvimento dos meninos; b) o formato e configuração do cérebro de meninos e meninas, que se desenvolve de maneiras diferentes, afetando seus modos de pensar e agir. Desse modo, Biddulph (op. cit.) explica, por exemplo, que é preciso saber que a produção de testosterona afeta o comportamento de meninos, e esse saber nos ajudaria a responder perguntas como estas: por que eles têm um comportamento mais agitado e competitivo? Por que eles se interessam por brincadeiras movimentadas? Por que seu rendimento é melhor nas ciências lógico-matemáticas? Ou: por que as dificuldades de aprendizagem, autismo e outras disfunções atingem os meninos em maior número?

Essas maneiras de justificar as diferenças de desempenho também estão implicadas com a produção de hierarquias de gênero (MEYER, 1996). Nesse sentido, há alguns pontos aqui que podem ser analisados.

Articulando gênero e poder, poderíamos problematizar esses e outros discursos sobre as diferenças biológicas que têm significado e organizado o contexto social, de modo mais amplo, como também o contexto escolar. As diferenças biológicas parecem contribuir para reiterar e legitimar a superioridade masculina e a inferioridade feminina no que se refere ao desempenho escolar. O fracasso ou baixo rendimento dos meninos permanece sendo explicado por seu comportamento, uma vez que eles são naturalmente dotados de uma agitação que não conseguem controlar. Já o bom desempenho das meninas é associado a sua feminilidade passiva.

Para discutir e analisar essa questão, vale a pena recordar a afirmação de Joan Scott (1995) acerca do gênero como primeiro modo de dar significado às relações de poder. No contexto social, é onde *primeiro* a essencialização das diferenças masculinas e femininas, baseadas na diferença sexual, funciona estabelecendo limites e possibilidades. É nesse contexto que Meyer (1996), inspirada em Scott,

consecutivas na categoria auto-ajuda. O livro de Biddulph foi discutido ainda em outras reportagens da *Veja* (13/08/2003), do programa *Mais Você*, da Rede Globo (MENINOS e MENINAS, 23/04/2003), e da *Folha de São Paulo* (YURI, 04/05/2003, p.C7).

argumenta que o que se percebe como diferença sexual atravessa e delimita, de algum modo, todas as relações sociais. Muito antes de ingressarem na vida escolar, meninos e meninas já parecem destinados a lugares sociais distintos em função daquilo que a cultura nomeia como diferenças sexuais.

No interior de determinados discursos, como é o caso dos discursos médicos e biológicos, as diferenças sexuais assumem um estatuto de fixidez e universalidade. Tais discursos, acolhidos em uma sociedade, funcionam como verdades, o que torna seu questionamento impensável e antinatural (FOUCAULT, 2003b). O *status* de verdade adquirido por tais discursos posiciona meninos e meninas de modo diferenciado e hierarquizado. Sobre isso, Walkerdine (1999a) argumenta que as 'descobertas científicas' estão implicadas com a produção e legitimação de posições sociais possíveis, isso porque o *status* atribuído a elas permite que sejam lidas como afirmações, como fatos.

Pode-se pensar, então, por exemplo, nas expectativas distintas em relação ao desempenho de meninos e meninas, as quais são mobilizadas nas falas das PPs e funcionam também para justificar diferenças de rendimento entre eles e elas. Assim, é 'normal' que, diante da proposição de uma atividade de leitura, os meninos se concentrem pouco e as meninas se interessem mais. Retornando a uma idéia já explorada, a de que a norma de conhecimento produzida no interior de discursos da psicologia do desenvolvimento contribui para significar o conhecimento como competência individual e, por conseguinte, também para atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho, poderíamos, então, perguntar: quais são as implicações dessa naturalização das diferenças entre meninos e meninas?

Há ainda duas questões que poderiam ser abordadas. Meyer (2003), analisando uma reportagem publicada em 2003 sobre o aumento dos índices de obesidade, oferece alguns *insights* importantes sobre o que ali poderia ser analisado, considerando os desdobramentos do conceito de gênero tal como já foi discutido no Capítulo 3. O que eu gostaria de destacar, a partir desse exemplo, por sua importância para a análise, está relacionado com um dos desdobramentos discutidos pela autora: os modos pelos quais gênero atravessa e constitui formas científicas de conhecer e, ao mesmo tempo, torna possíveis tais formas de conhecimento.

No contexto desta pesquisa, esse desdobramento permite considerar que pressupostos de masculinidade e feminilidade, ativos no contexto cultural em que vivemos, estão implicados com a constituição de 'descobertas científicas' como as mobilizadas no documentário apresentado e nas falas das PPs. Isso implica perguntar, por exemplo: em que medida 'descobertas' como essas sobre as diferenças cerebrais entre meninos e meninas seriam legitimadas e sancionadas como verdades se, em nossa cultura, determinados comportamentos (falta de atenção e concentração, agitação e agressividade) não fossem considerados atributos 'inerentemente' masculinos e outros 'inerentemente' femininos (docilidade, disciplina, concentração)?

A segunda questão está relacionada com o modo como as PPs articulam algumas das explicações mais recorrentes para justificar os desempenhos de meninos e meninas. O melhor rendimento das meninas é justificado por seu maior interesse, atenção, esforço, enquanto os meninos não aprendem porque têm dificuldades de concentração. Essa explicação para as diferenças de rendimento entre meninos e meninas atribui às meninas – que aprendem desde cedo a ser bem-comportadas, organizadas, disciplinadas, obedientes, caprichosas – uma capacidade maior de adaptação à escola. Já os meninos teriam maior dificuldade de adaptação porque são indisciplinados, agitados, desorganizados, daí seu baixo desempenho escolar. As falas das PPs acionam fragmentos de discursos científicos articulados a noções de senso comum acerca da masculinidade e da feminilidade. Nesse sentido, penso que é importante analisar como determinados enunciados de discursos científicos, ao serem apresentados como descobertas incontestáveis de pesquisas científicas, contribuem para que reconheçamos esses modos de 'ser menino' e 'ser menina' como parte da natureza de ambos e para que passem a funcionar como enunciados do senso comum (MEYER, 2004).

O não-questionamento das normas de conhecimento, bem como as práticas que tais normas produzem têm ainda outros efeitos. As diferenças 'naturais' apontadas pelas PPs permitem fixar normas de comportamento implicadas com os processos de diferenciação dos desempenhos. Analisando-se os excertos de fala apresentados, pode-se argumentar que aquilo que as PPs definem como bom desempenho escolar está relacionado com uma norma de comportamento já

explorada no capítulo anterior e, ainda, com uma noção de feminilidade. Considerando que, como refere uma das PPs, "*nossa educação é uma coisa repetitiva, é uma coisa exaurida, de copiar, de reproduzir, de ficar sentadinho, de ficar quietinho*", as meninas, por possuírem essas habilidades, poderiam adaptar-se melhor à escola e, conseqüentemente, apresentariam melhor desempenho. O comportamento indisciplinado dos meninos estaria assim prejudicando seu desempenho escolar. Essa poderia ser uma forma de analisar a presença masculina em maior número nas classes de reforço, uma hipótese já apontada em outras investigações (SILVA et al. 1999, por exemplo).

Contudo, gênero, quando mobilizado no discurso pedagógico, constrói significados diferenciados que permitem classificar comportamentos como masculinos e femininos, o que possibilita hierarquizar tais comportamentos, atribuindo-lhes diferentes valores. Isso pode ser observado no mesmo excerto, que pode indicar uma outra alternativa de significação do desempenho escolar de meninos e meninas. Se, por um lado, há uma qualificação positiva do desempenho escolar das meninas quando é associado a sua capacidade de adaptação escolar, por outro lado, há também sua desqualificação. Os verbos *repetir*, *exaurir*, *copiar*, *reproduzir* desqualificam o trabalho escolar. Além disso, os diminutivos *sentadinho* e *quietinho* também são sugestivos dos valores agregados a tais comportamentos.

As mesmas falas podem sugerir que a noção de bom desempenho não pode ser discutida e analisada considerando noções homogêneas, essenciais e universais de masculinidade ativa e feminilidade passiva. As falas possibilitam problematizar a estabilidade e fixidez da feminilidade passiva para tornar visíveis operações de poder que instituem e legitimam esta noção de feminilidade. Considerando que o processo de fixação de uma identidade como a norma pressupõe processos de comparação e individualização constantes, argumento que os processos de diferenciação possibilitam também fragmentar e pluralizar a noção de feminilidade passiva. Além disso, como já afirmei, é importante considerar que os sujeitos resistem à norma – reagem, recusam, respondem –, não estão assujeitados efetivamente e se atualizam nesse movimento permanente de relações de força.

Observemos os quadros abaixo:

MC – *Comportamento...*

Nádia – *É.*

MC – *Uhu...*

Deise – *Eu trabalho constantemente isso. Isso prejudica. Nossa! Uma criança, assim, que não tem parada! Até hoje, a gente estava discutindo – a gente também teve conselho de classe hoje –, acaba prejudicando. Ela poderia estar além daquilo, mas em função da agitação... e tanto assim... É, menina, minha turma este ano é bem agitada... é meninos e meninas [ênfase na afirmação], geralmente os rotulados são os meninos, mas não é bem assim, não. Essa minha realidade este ano já muda um pouquinho isso... é bem geral, assim.*

[...]

MC – *Vocês também sentem isso sobre essa questão dos meninos e das meninas?*

Marta – *É. Eu tinha uma turma... Eu tinha 20 meninas e 10 meninos. Eu pensei assim: "não, vai ser tudo tranquilo" [risos]. [...] Eu acho que o que muda um pouco é a diferença de atividades. Os meninos, eles tendem a ter um tipo de agitação, e as meninas, outro. Mas eu acho que essa questão do gênero, hoje em dia... Antigamente, eram criados meninos e meninas. Hoje, são criadas crianças. Então, acho que isso tem bastante influência, a questão social, porque, hoje em dia, quem tem muitos filhos, que é o que a gente encontra principalmente na periferia, eles tratam todos os filhos igual, já não se tem mais essa questão forte. E muda até para a escola.*

Deise – *É, com certeza...*

Marta – *Antigamente, a gente dizia assim: "ah, as meninas são mais estudiosas que os meninos...". Já não se pode constatar isso com certeza.*

Deise – *... Os cadernos de bichinhos, enfeitadinhos. E hoje em dia não tem nada disso. Tem de tudo um pouco, não é?*

Encontro I – 24 de maio de 2004.

MC – [...] *Mas eu queria, assim, antes disso, retomar algumas coisas que têm aparecido nos encontros e que, às vezes, a gente não consegue voltar naquela hora para discutir. Então, assim, vocês têm colocado, à medida que a gente vai discutindo os critérios de avaliação que são considerados para mensurar o desempenho dos alunos e das alunas, vocês têm trazido questões bem interessantes sobre comportamento, sobre os alunos sem limites e outras questões relacionadas a conhecimento, conteúdos que eles devem saber para... E eu queria provocar vocês a pensar um pouquinho ainda sobre isso, perguntando para vocês sobre, por exemplo, a questão dos alunos sem limites. [...] Então, se a gente conseguisse pensar um pouco sobre isso: quem desses alunos apresenta mais dificuldades de apresentar limites, meninos ou meninas? O que vocês percebem nas turmas de vocês?*

Beatriz – [Referindo-se às turmas com que ela trabalha: 1ª e 4ª série]. [...] *Ali não tem tanto assim, como é que eu vou dizer, não tem muito parâmetro de mais meninos ou mais meninas, entendeu? É mais ou menos igual a coisa. Dependendo do número de alunos que tem nas turmas, no caso, eu tenho uma turma de 30 alunos, tenho 20 meninas e 10 meninos. Exatamente o dobro de meninas. E elas são tão conversadeiras quanto os meninos! Sabe, tão, assim, agitadas... E tem umas que têm uma goela que eu vou te contar! Às vezes, várias vezes, eu tenho que parar, pedir licença para elas para poder continuar a minha explicação ou eu tenho que parar uma explicação porque elas estão conversando junto comigo. [...] Por exemplo, no ano passado, eu trabalhava com 2ª série e eu tinha as meninas mais agitadas. Então, as meninas eram assim de se grudar pelos cabelos, sabe, dentro da sala de aula.*

Daniela – *Eu acho que hoje em dia está bem parelha a coisa. Não dá para dizer que as meninas estão menos que os meninos... como era antigamente, elas vinham bonitinhas. Eu sou meio suspeita porque, como tu falou, o aluno que não tem limites... Eu nunca tive problemas com alunos que não têm limites porque, não sei se porque eu gosto... O aluno, para mim, quanto menos limite ele tem, mais ele te exige, mais ele quer. É porque ele está além daquilo ali. Aquilo ali está [...] muito chato.*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

MC – [...] *Pensando agora nas diferenças de meninos e meninas nas fichas de encaminhamento para as aulas de reforço. [...] Há diferença nos encaminhamentos de meninos e meninas para as aulas de reforço? Quais?*

[...]

Nádia – *As fofquinhas...*

Marta – *As fofquinhas... tem [nos pareceres das] meninas. Com certeza!*

Encontro IV – 14 de junho de 2004.

Convivendo de modo conflitante com a feminilidade passiva, está uma noção de feminilidade ativa, definida no interior da noção de feminilidade e também na relação com a masculinidade ativa. Tais possibilidades de análise estão relacionadas com dois desdobramentos do conceito de gênero: a noção de que feminino e masculino se constroem em relação e que tais noções não são internamente homogêneas. Esses desdobramentos permitem explorar a pluralidade e a conflitualidade presentes tanto nos processos de diferenciação que fixam determinados modos de viver os gêneros quanto no processo de normatização dos desempenhos.

Em primeiro lugar, um mesmo adjetivo é utilizado para descrever o comportamento de meninos e meninas: *agitado*. Isso contribui para reiterar a implicação da norma de comportamento no processo de significação do desempenho escolar. No entanto, como alertam as PPs, “*os meninos, eles tendem a ter um tipo de agitação, e as meninas, outro*”, o que possibilita pensar que há diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. A agitação das meninas é caracterizada pelas conversas em alto tom de voz (“[...] *tem umas que têm uma goela que eu vou te contar!*”), brigas e fofocas. Esse modo de descrever o comportamento das meninas contribui para fragmentar a noção de feminilidade – há meninas que são obedientes, passivas e conformadas às regras, portanto, bem-comportadas, assim como há meninas agitadas, que desafiam as regras (estas seriam malcomportadas?). Em segundo lugar, pode-se argumentar que o adjetivo produz, atualiza e repete pressupostos de feminilidade que fixam determinados atributos como essencialmente femininos, quais sejam: as mulheres fofocam, gritam, brigam agarrando-se pelos cabelos. Ou seja, expressa-se um paradoxo que, ao mesmo tempo, reitera e contesta o pressuposto da existência de uma natureza feminina (não necessariamente passiva – brigar e puxar-se pelos cabelos não sugerem passividade).

Há ainda um outro ponto que merece ser explorado. O processo de diferenciação mobilizado nas falas das PPs funciona para multiplicar as formas de ser menina e de viver essa feminilidade, assim como para classificá-las. Trata-se de

atribuir um valor para cada comportamento – de posicionar uma feminilidade como desqualificada do ponto de vista do comportamento considerado 'adequado' para as meninas tanto num contexto social mais amplo quanto no espaço escolar. Assim, ainda que fofocar seja considerado um atributo feminino, não é um comportamento desejável.

A fofoca como atributo feminino também é discutida e analisada na tese de Sabat (2003) e na dissertação de Guizzo (2005). Ambas as autoras possibilitam argumentar que se desqualifica o comportamento feminino ao associá-lo à fofoca. Sabat (2003) analisa como os filmes infantis atribuem um valor positivo ao silêncio feminino. Em um dos filmes, *A pequena sereia*, Úrsula (a bruxa do mar) dá conselhos para Ariel (uma sereia) sobre o comportamento feminino considerado adequado para as mulheres que desejam casar – a bruxa canta: “o homem abomina tagarelas / garota caladinha, ele adora / se a mulher ficar falando o dia inteiro, fofocando / o homem se zanga, diz adeus e vai embora...” (apud SABAT, 2003, p.40). Guizzo (2005) analisa situações e falas de crianças e de professores/as no âmbito escolar. Ela comenta uma passagem de seu caderno de anotações sobre a fala de um orientador pedagógico que, dirigindo-se a um menino, classificava 'fazer fofoca' como um comportamento próprio de meninas e advertia que tal atitude só envergonharia os homens.

Essas pesquisas reforçam meu argumento de que as PPs trazem para suas falas noções do senso comum acerca da masculinidade e da feminilidade, noções que estão implicadas com a construção de significados para meninos e meninas e seus desempenhos escolares. Ao acionar essas noções sem discuti-las, as PPs deixam de considerar os contextos culturais e sociais onde os significados atribuídos a comportamentos de meninas e meninos são produzidos, legitimados e modificados. Sobre essa questão, a pesquisa etnográfica de Fonseca (2000) em uma comunidade de periferia em Porto Alegre discute, de forma sugestiva, outros significados atribuídos à fofoca, em sua relação com gênero, naquele contexto cultural – fofoca como força, fofoca como sinônimo de respeito, fofoca como marcador de pertencimento social, fofoca para informar e educar, entre outros.

As falas permitem ainda analisar como as PPs qualificam o comportamento dos meninos. Se, por um lado, elas consideram o comportamento agitado 'inadequado'

do ponto de vista do comportamento feminino 'esperado', por outro lado, suas falas indicam que, quando se trata de meninos, a agitação é qualificada como importante no processo de aprendizagem – *"o aluno, para mim, quanto menos limite ele tem, mais ele te exige, mais ele quer. É porque ele está além daquilo ali. Aquilo ali está [...] muito chato"*.

[Falando sobre o relacionamento com alunos e alunas].

Daniela – *Já com as meninas, eu até achava chato, e elas um pouco 'cricris', porque elas são todas assim... E os guris não, eles são diretos: "eu quero". Não tem frescuras com eles. [...] Eu entendia mais os meninos. As gurias, eu chegava a achar uma chatice! Eu sempre me identifiquei mais com os meninos do que com as meninas. [...]*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

É importante retomar, mais uma vez, o argumento sobre o caráter instável e conflitante do processo de significação dos desempenhos. Por um lado, as PPs argumentam que a agitação – tanto dos meninos quanto das meninas – é considerada 'inadequada' para o 'bom desempenho' escolar. Por outro lado, uma certa agitação é importante para o 'bom desempenho' escolar, porque seria evidência da capacidade do/a aluno/a. Duas noções conflitantes de bom desempenho podem ser visibilizadas aí, uma vez que parecem mobilizar diferentes normas de comportamento: de um lado, a criança organizada, disciplinada, obediente; do outro, a criança ativa, participativa, questionadora, atenta, interessada. Resgatando as implicações de gênero na constituição da noção de desempenho escolar, poderíamos perguntar quais características têm sido atribuídas a meninos e meninas. Sobre essa questão, Walkerdine (1999b, p.77) argumenta:

Embora a criança [produto das pedagogias *ps/*] seja tomada como neutra, em termos de gênero, de fato ela é sempre pensada como um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional. A figura da menina, por contraste, sugere uma patologia não natural: ela trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada, não racional. A feminilidade torna-se o Outro da infância racional.

Com esse argumento, pode-se pensar que as feminilidades ativa e passiva são classificadas tendo como referente a noção de masculinidade ativa, o que contribuiria para reforçar a idéia de que há um princípio normativo masculino (no que se refere a

comportamento e a conhecimento) em relação ao qual os desempenhos são classificados e hierarquizados.

Para ampliar essa discussão, voltemos a analisar os modos pelos quais a feminilidade passiva é construída na relação tanto com outras feminilidades e com a masculinidade. Vejamos os seguintes excertos, produzidos no contexto de uma discussão sobre as diferenças de comportamentos entre meninos e meninas:

MC – *Liane...*

Liane – Acho que tem muito o fator família, de como ele é criado, como foram desenvolvidas as habilidades tanto do menino quanto da menina. Porque têm muitos rapazes que arrumam louça, fazem um almoço melhor que as meninas, e tem meninas que só querem jogar futebol. Acho que a gente está lidando com muita diversidade. A própria cultura. A menina é assim, ficava em casa, a bonequinha... E nós, professoras, recatadas, imagina: "não fica bonito, olha os modos, senta direito". Não pode falar assim! Hoje, não, as meninas adolescentes, elas estão de celular, elas querem namorar. A moda agora é ficar, e isso virou uma forma de status.

Daniela – Inclusive jogar futebol. As meninas estão querendo jogar futebol direto com os meninos. Elas fazem time. [...] E jogam bem!

Beatriz – É a questão aquela do hormônio. E a gente até chama, de repente, de sapatona...

[risos]

MC – Vamos retomar essa questão que vocês estão trazendo. Por um lado, vocês referem aptidões, habilidades, características naturais que diferenciam meninos e meninas. Por outro lado, vocês também trazem questões que apontam para o modo como somos ensinados, como nos tornamos meninos e meninas. Como é que fica isso, para nós, professores e professoras?

Beatriz – Eu acho que o professor tenta compreender o aluno ou a aluna que possui essas diferenças. Eu tenho, por exemplo, uma aluna de 4ª série que é bem estabanada! Ela grita, ela tem um vozeirão, ela se impõe, ela tem atitudes... parece um menino. Ela não é a recatadinha, delicadinha. Ela é a da turma que se sobressai. Em toda turma, existem essas diferenças, assim como tem meninos que são... Eu tenho um menino, assim, todo delicadinho, que fala baixinho [imita o aluno]. Então, existe. Realmente existem, dentro de uma turma, realidades e posturas que não condizem com aquilo que culturalmente se cria, a imagem de menino e menina.

Encontro V – 21 de junho de 2004.

As falas sugerem que aquilo que é significado como um comportamento natural da masculinidade ativa, quando identificado nas meninas, pode ser considerado não-natural e ameaçador (WALKERDINE, 1995). Tomemos como exemplo o futebol. As PPs afirmam que algumas meninas jogam futebol. No entanto, ao comparar meninas e meninos – *"as meninas estão querendo jogar futebol direto com os meninos. Elas fazem time. [...] E jogam bem!"* –, elas significam o futebol como uma prática masculina. Mais uma vez, pode-se perceber que as PPs movimentam em suas falas fragmentos de discursos que pretendem explicar as diferenças de comportamento entre meninos e meninas, tendo como base suas distinções biológicas – *"é a questão aquela do hormônio..."*. Louro (1999), discutindo as implicações da Educação Física

na produção e regulação dos corpos masculinos e femininos, destaca a preocupação com as sexualidades. Nessa direção, Sheila Scraton (apud LOURO, 1999) aponta a preocupação e os cuidados de professores e professoras em evitar a prática de atividades esportivas por meninas, como os jogos – que supõem contato físico ou ainda uma dose de agressividade –, uma vez que esses comportamentos são desejáveis em meninos, mas são atributos indesejáveis para o que se define como feminilidade, principalmente no que se refere à feminilidade heterossexual.

Com isso, é possível afirmar que os fragmentos discursivos mobilizados nas falas estão implicados na constituição das identidades de gênero; ao mesmo tempo, eles funcionam para sancionar e legitimar comportamentos como próprios para cada gênero. Assim, é 'natural' que meninos e meninas se ocupem com atividades distintas na Educação Física, por exemplo, já que meninos 'gostam' de futebol e meninas não. No caso, é interessante notar como é adjetivado o comportamento de meninas que não só jogam futebol, como jogam bem: "*a gente até chama, de repente, de sapatona...*".

Apesar de as falas possibilitarem uma multiplicação das diferenças – "*a gente está lidando com muita diversidade*" –, estas são significadas como desvios. Outras feminilidades são vividas e manifestam-se no contexto escolar, mas são avaliadas e hierarquizadas tendo como norma a feminilidade heterossexual. Essa é a identidade aceitável, desejável e natural, justamente porque outras são classificadas como abjetas, rejeitáveis e antinaturais. Comportamentos como ser agitada, ter atitude, impor-se ou praticar futebol mostram que as meninas reagem e/ou rejeitam a feminilidade passiva que a elas parece destinada; elas podem viver, e efetivamente vivem, sua feminilidade de outras formas – "*ela grita, ela tem um vozeirão, ela se impõe, ela tem atitudes... parece um menino. Ela não é a recatadinha, delicadinha*". No entanto, elas não estão fora da norma. Precisam ser capturadas e nomeadas – *Sapatona! Menino!* – para que a elas seja atribuído um lugar, para que não venham a desestabilizar a hegemonia da identidade considerada normal, para reiterar a tríade sexo (macho/fêmea) – gênero (masculino/feminino) – sexualidade (heterossexual) (BUTLER, 1999).

Aqui torna-se produtiva e importante mais uma implicação do uso do conceito de gênero, no que se refere a sua articulação com outros marcadores. Na fala

anterior, gênero articulado com sexualidade permite implodir com a fixidez da categoria feminilidade para argumentar que esta não está dada e que é constituída, transformada e hierarquizada na articulação de gênero com outros marcadores sociais. Isso, no contexto da escola, permite classificar e regular os desempenhos.

Poderíamos questionar ainda o caráter de produção da Educação Física como conhecimento escolar. Muitos estudos vêm discutindo as implicações das aulas de Educação Física como espaços de produção. A pesquisa de Alex Fraga (1998) com jovens (meninos e meninas) de uma escola pública de Cachoeirinha discute como essa disciplina é organizada e contribui para reforçar a existência de habilidades específicas para cada gênero, mesmo se tratando de aulas mistas. Sobre isso, Louro (1999, p.72-73) comenta que, “ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam [...]”.

Parece haver aqui um bom estímulo para que continuemos a investigar as implicações não apenas das normas de comportamento, mas também das normas de conhecimento na produção de distinções e hierarquizações dos gêneros. Além disso, é preciso investigar quais operações de diferenciação estão envolvidas na produção de tais distinções, sejam elas biológicas ou culturais. Concordo com Silva (2000c, p.86) quando argumenta que “todos os essencialismos são [...] culturais, [...] nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença”.

Sobre essa questão, é interessante pensar também como as falas já apresentadas e analisadas parecem operar com um binarismo – natureza/cultura – que permite às PPs atribuir às identidades masculinas e femininas um caráter essencial e de produção. Expressa-se, então, um outro paradoxo que, ao mesmo tempo, reitera e contesta o pressuposto da existência de uma ‘natureza’ feminina e uma masculina, já que ambas são construídas por meio da educação. No entanto, trata-se de uma aprendizagem que está ‘fora’ da escola. As PPs referem o contexto social, familiar e ainda outras instâncias como espaços onde as crianças são transformadas e aprendem a se reconhecer como meninos e meninas, mas continuam entendendo a escola e suas práticas como neutras e imparciais. Ao

mesmo tempo, há algumas diferenças que estão dadas desde o nascimento, as quais seriam, pois, biologicamente determinadas. Estas, para as PPs, não são passíveis de contestação. Assim, apesar de suas falas permitirem significar de outros modos a feminilidade e a masculinidade, há algo que permanece intocado (a heterossexualidade).

Concordo com Louro (2002c, s.p.) quando afirma que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Há um outro ponto que gostaria de desenvolver. Ao mesmo tempo em que meninas assumem ou rejeitam as normas de gênero e sexualidade, os meninos também o fazem. Assim como o comportamento de uma menina que joga futebol pode ser considerado 'inadequado', pode ser igualmente excludente para o menino ter que assumir uma determinada masculinidade. No caso do futebol, uma vez que este se constitui quase como uma obrigação para um menino 'normal', aqueles meninos que não gostam, não querem, não desejam jogar futebol podem ser classificados como desviantes. Como é o caso também do "*menino, assim, todo delicadinho, que fala baixinho*", citado por uma das PPs.

Deise – *É. Isso que eu ia dizer. Essa questão desse menino, desse Dione, ele é assim: se a coisa não está sendo bem do jeito que ele quer ou se alguém passou por ele e falou alguma coisa... "Que que é, meu?! Que que é?! Vou te dar uma porrada! Porrada!"* [imita o menino] *Sabe, é nesse sentido. Eu não sei se isso seria a questão dos sem limites. Daí, eu já teria um outro exemplo para te dar, mas é que ele não tem dificuldades de aprendizagem.*

MC – *Pois é, isso que eu ia...*

Deise – *Dois exemplos que eu teria. Sabe, de tu falar...*

Daniela – *Meninos?*

Deise – *Meninos. De tu falar com a mãe: "ah, eu também era assim"* [imita a mãe falando], *e assim, a questão social também... Eles têm um sobrado, têm poder aquisitivo mais ou menos, só que o menino estuda na vila ali, e tu vê que é uma... Sabe, está sempre bem vestidinho, bem arrumadinho, com material e tal, só que, daí, tu chama a atenção dele, fica rindo, assim... Esse, eu te digo que é sem limite, só que não tem problema de aprendizagem. Já é bem diferente do comportamento desse outro, Dione, sabe. São questões diferentes.*

[...]

Deise – *E daí tem assim... Estava olhando. Questão de meninos e meninas. Tem cinco a cinco aqui. Está empatada a coisa.* [ri]

MC – *Esses alunos são aqueles alunos que...*

Deise – *... eu vou encaminhar para o reforço. Daí, deixa eu ver... Andréa: supercalma, até demais. Também eu acho que é um fator, né? Carla: meu Deus! muito calma também. Priscila: supercalma. Vitor: supercalmo. O Guto, que foi de quem eu trouxe material, [...] ele tem hiperatividade e déficit de atenção. Ele está comigo há dois anos. Daí, aqui, os que seriam mais agitados, eu não sei se questão de limites ou não, ou para mim não é muito... seria esse Dione e o Julio, que são mais agitados.*

[...]

Deise – *É aquela criança... Um deles não teve pré, superinfantil, além de tudo, né, desse tamanho, um toco [mostra a altura], coisa mais bonitinha. E assim, numa entrevista com a mãe... [pergunta:] "ai, o Vitor, como é que é a brincadeira do Vitor, com quem ele brinca?" – "O Vitor, eu não deixo sair de casa, ele brinca sozinho". Então, quando tu oferece um jogo para eles dentro da sala de aula, o Vitor está sozinho, o Vitor não participa das aulas, a não ser que tu puxe por ele, e daí ele te responde assim... [pronuncia a última palavra, num tom baixo de voz, enfatizando o modo como o aluno responde as perguntas]. Está com dificuldade de aprendizagem. Sabe, essa questão de interagir com os outros, de trocar, de brincar. Então, para brincar, para ele, não funciona isso. E a mãe não deixa...*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

Por um lado, as PPs argumentam que agitação, agressividade, falta de atenção, entre outros, são comportamentos que podem prejudicar o desempenho escolar, como já foi discutido no Capítulo 4. Ainda, segundo elas, tais características seriam próprias dos meninos. Mais uma vez, poderíamos nos sentir tentados/as a estabelecer uma relação causal: meninos – comportamento agitado – baixo desempenho. No entanto, como podemos observar nesses excertos, há muitos meninos que apresentam um baixo desempenho escolar justamente porque são apáticos. Assim como há meninos que apresentam um comportamento agitado (sem limites), o que, segundo a PP, não afeta seu desempenho. O que poderíamos depreender desses exemplos?

Eles são indicativos do caráter instável e indeterminado dos processos de significação dos desempenhos. Há uma tensão constante que reitera e problematiza as normas de comportamento fixadas pelas PPs para avaliar os desempenhos. É interessante notar também que uma das PPs descreve o menino que tem diagnóstico de hiperatividade e *déficit* de atenção, mas que não é classificado como agitado ou sem limites. Os meninos sem limites parecem ser descritos pela PP como malcomportados. Todos esses comportamentos são indicativos da impossibilidade de a norma de comportamento (aqui refiro bom comportamento = bom desempenho) regular a todos. Assim, ela precisa ser constantemente atualizada, ampliada, contestada e ressignificada.

Entendo que discutir como gênero atravessa e constitui essas normas que permitem às PPs avaliar e hierarquizar os desempenhos possibilita complexificar e problematizar explicações causais de alto/baixo rendimento escolar. Observemos como a PP descreve um menino que não 'incomodava':

Liane – [...] *Eu estava muito preocupada, porque ele não fazia nada, ele não incomodava, mas também não... Incomoda a gente também. Então, agora ele melhorou. Ele está com o caderno dele completo, ele apresentou, apresentou bem, depois que a mãe dele veio e começou a cortar o que ele gostava. Pronto. Foi uma solução bem...*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

Consideremos essa fala referente ao menino que não participava, não fazia nada, não incomodava, bem como outra dos excertos anteriores de uma PP, que descreve o menino com baixo rendimento como aquele que não brinca, não fala ou fala bem baixinho, não troca, não participa das aulas. Aqui o princípio normativo menino ativo, criativo, desobediente, contestador de regras (produto das *pedagogias psi*) parece funcionar com a norma em relação à qual os desempenhos são avaliados e hierarquizados. No caso dos meninos já citados, eles são posicionados como desvios em relação à identidade masculina ativa.

A pesquisa de Rosemeire Brito (2004) também discute essa questão. A autora (op. cit.) realiza uma pesquisa qualitativa em uma escola da rede pública de São Paulo, observando uma sala de aula da 2ª série e entrevistando a professora, alunos e alunas e as famílias. Sobre a explicação causal de que o insucesso escolar dos meninos pode ser explicado por sua indisciplina, Brito (2004) comenta que é necessário complexificá-la, uma vez que sua investigação apontou três modos de classificar os alunos e alunas: mais difíceis, intermediários e bons. Interessa-me destacar a análise do modo de significar os bons alunos, o qual, segundo a autora, estava relacionado com a facilidade de aprendizagem, conhecimentos prévios e autonomia, independentemente de sua postura em relação à rotina escolar e suas normas. Como explica Brito (op. cit., p.106): "pareceu-me que a escola valorizava mais um padrão de masculinidade pautado pelo uso da racionalidade". Nessa direção, podemos retomar uma pergunta: como o gênero – que pode estar articulado com normas de conhecimento, comportamento, sexualidade, etc. – atravessa e dimensiona o que se chama de desempenho escolar? Parece que se

reforça o argumento de que a criança ativa, participativa, questionadora, atenta, interessada é pensada pelas PPs como menino, uma vez que esses adjetivos, ao serem atribuídos à menina ativa, sugerem uma patologia não-natural (WALKERDINE, 1999b).

A investigação de Brito (2004) e as análises aqui desenvolvidas possibilitam reforçar o argumento sobre a importância de investigar as implicações da psicologia do desenvolvimento na produção, atualização e reiteração da noção de criança natural que contribui, entre outras coisas, para naturalizar e universalizar conhecimentos e comportamentos masculinos e femininos.

A masculinidade ativa, quando articulada à sexualidade e, mais especificamente, à heterossexualidade regula ainda outros comportamentos, além dos já citados:

Sílvia – *Capricho, organização, tudo é mais imposto para a menina. No ano passado, eu fui olhar o caderno do meu sobrinho [...]. Ele estava com o caderno com folhas amassadas, uma folha incompleta. Daí, a mãe comentou: "ah, deixa eu mostrar o caderno para a tua tia quando o caderno estiver organizado, sem orelhas". [Ele disse que não] queria ter um caderno de menina... Para ele, caderno caprichado, bonito e arrumado é caderno de menina...*

Encontro V – 21 de junho de 2004.

Deise – [Comenta sobre o caderno do Guto]. *Eu penso assim. Do ano passado para cá: era uma criança sem organização nenhuma! Bom, vocês podem ver o jeito que é o caderno do menino... [mostra um caderno sem capa, todo amassado, folhas coladas umas nas outras, etc.]*

Encontro III – 7 de junho de 2004.

MC – *Vocês percebem que tem essa coisa, assim, de que os meninos, por exemplo, têm um desempenho menos satisfatório em relação às questões que a gente avalia, justamente porque vem toda essa questão aí de que meninos não fazem isso, meninas fazem. Meninas teriam mais habilidade para o estudo ou seriam mais...*

Nádia – *Bom, isso eu já tenho quase como experiência em casa. O meu mais novo é menino, é guri... Aí, tu tem que estar sempre em cima. Tu já fez teus trabalhos? Já está na 8ª série. [...]*

MC – *E tu só tem filhos meninos?*

Nádia – *Não, duas moças. E o pequeno, que é mais novo. Mas, bah, uma diferença, assim, danada! E cadernos também. Claro, ele é caprichoso, mas nada de colar coisinha aqui e ali. As meninas não. Ih, enchiam de coisa dentro! E ele não. Mas na sala [de aula] é a mesma coisa.*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

As falas acima possibilitam-me afirmar, junto com Carvalho (2001), que parece haver um difícil equilíbrio entre a masculinidade ativa e a noção de bom aluno ou de bom desempenho escolar. Nos pareceres dos meninos, quase sempre há referência à desorganização dos cadernos, do material em geral, da falta de capricho –

comportamentos que parecem não ser associados aos bons alunos. No entanto, o seu oposto – cadernos organizados, caprichados, enfeitados, sem orelhas, sem folhas amassadas – pode significar o atravessamento de uma fronteira de gênero, uma vez que tais comportamentos são caracterizados pelas PPs como próprios de menina.

Em sua pesquisa, Carvalho (2001, p.567) afirma que são poucos os meninos que “conseguiram equilibrar na avaliação das professoras um bom desempenho escolar com a dose adequada de masculinidade”. E aqui seria importante considerarmos uma implicação do conceito de gênero já explorada: gênero como elemento organizador. Isso leva-me a perguntar como a instituição escolar, ou o discurso pedagógico, incorpora gênero. Com isso, problematizo as implicações dessa instituição na produção das diferenças e desigualdades de gênero. No caso do caderno, teríamos um bom exemplo de como um símbolo pode ser atravessado e constituído por pressupostos de feminino e masculino, ao mesmo tempo em que está implicado com a produção, manutenção e ressignificação desses pressupostos (MEYER, 2003).

Gostaria de destacar outros pontos. Há um limite tênue a ser observado, principalmente pelos meninos, entre a masculinidade ativa e a feminilidade passiva. Vejamos o excerto abaixo:

MC – *Eu queria perguntar uma outra coisa para vocês, que vai nessa direção do exemplo que a Sílvia traz. Sobre a questão de meninos desempenharem atividades tidas como de meninas e vice-versa. Quando a gente se refere mais aos meninos desempenhando algumas atividades que são tidas como de meninas, vocês trouxeram na semana passada algumas situações destes serem ridicularizados, expostos ao ridículo pelos colegas. Quando a gente refere as meninas desempenhando alguma atividade de menino, [...] a gente não refere tanto a questão de ser exposto ao ridículo pelos colegas. [...] Eu queria provocar vocês a pensarem um pouco sobre isso. Meninas com atitudes de meninos ganhariam um certo status dentro do grupo quando o contrário seria um sinal de estarem ocupando uma posição menor? [...] O que que vocês acham? O que vocês percebem no dia-a-dia à medida que vocês se deparam com essas situações que vocês trouxeram um pouco na semana passada?*

Sílvia – *É, eu acho que parece que, quando o menino assume uma atitude, faz alguma coisa que deveria ser de menina, parece que fica uma coisa mais pejorativa, mais negativa. Já a menina, quando toma essas iniciativas, aí, do futebol, disso, aquilo, aí não. Aí não fica... passa mais despercebido, eu acho. Não tem aquela cobrança tão forte como o menino que tem uma atitude de menina.*

MC – *Vocês percebem isso?*

Sílvia – *Eu acho.*

Liane – *Eu acho que até tem a cultura... cultural. Se a mulher... Tudo que é feminino não é muito valorizado. Até pela mídia, a exploração da figura feminina, eu acho que foi muito prejudicial... decaiu muito. Antigamente também as mulheres não podiam uma série de outras coisas. Então, a mulher foi se superando, indo para outras atividades. Agora, o homem não. Ele continua sempre. Ele não evoluiu*

historicamente. Na nossa história, ele não teve um processo tão evolutivo quanto o da mulher. Embora...esteja assumindo os papéis... Eu acho que tem toda uma cultura. Como ela disse, o menino vai dançar balé, os pais vão... "que é isso?!". Agora, a menina chega, dança balé ou vai... e diz: "eu quero ser", digamos, "piloto", os pais vão aplaudir e achar bonito: "Ela se superou! Olha só!"

Sílvia – *Aí é diferente, é moderno...*

MC – *Quais as atitudes que a gente associa mais a atitudes de menino que a gente valoriza mais na escola? Dá pra gente pensar em algumas?*

Liane – *Determinação... poder... Aquela menina que fica com um lado masculino, digamos assim, ela assume...*

Nádia – *Abrindo as portas, não é?...*

Sílvia – *Meio líder, não é?*

Liane – *Ela é líder! Então, ela é admirada! Então, ela tem poder! Até bem por isso, o poder.*

Marta – *Sim, porque está vinculado ao papel do homem.*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

[No contexto de uma discussão sobre as diferenças entre meninos e meninas]

Nádia – *Iniciativa...*

Liane – *... iniciativa. Elas não se importam em exercer... Agora, os meninos já não. Uma coisa que é mais feminina, eles já... "ah, não, professora, ah, não". Eles têm medo do que os outros vão falar, entende... Então, eles não aceitam muito o papel feminino. Uma historinha que tu faz de fantoches, eu noto que os meninos já não [querem, não aceitam]. As meninas já não... Elas conseguem, não é, diversificar mais do que os meninos.*

Encontro VI – 28 de junho de 2004.

O segundo quadro traz uma situação pouco recorrente. É um dos raros momentos nos encontros em que às meninas foi associada a palavra *iniciativa*. A explicação a seguir é mais instigante ainda para tentarmos explorar a questão. Elas têm iniciativa, mais do que os meninos, naturalmente ativos, porque estão mais disponíveis do que eles para realizar as atividades propostas, sobretudo, aquelas que poderiam ser associadas a 'coisas de menina'.

Considerando os pontos discutidos até aqui e o conteúdo dos excertos acima, poderíamos pensar⁹⁵ que a heterossexualidade como norma é mobilizada nas falas e funciona como um atributo intrínseco da masculinidade. Nessa direção, ela não ganha *status* de identidade como a identidade masculina. Além disso, a feminilidade também é mobilizada nessas falas e funciona como referência para reconhecer e distinguir masculino de feminino. As falas das PPs permitem considerar que há uma reiteração da oposição binária menino/menina, o que faz com que os comportamentos masculinos não-hegemônicos sejam classificados como femininos e não como multiplicação ou desvios do masculino – ou seja, um aluno que escapa

⁹⁵ A discussão que realizo a seguir foi inspirada pela arguição oral proferida por Dagmar Meyer durante a defesa de Dissertação de Mestrado de Janaina Neuls em 17 de maio de 2004 na FACED/UFRGS.

daquilo que se define como o masculino normal, geralmente, é nomeado como 'mulherzinha' ou 'mariquinha' e não como 'homenzinho', um diminutivo que assume muito mais um sentido de positividade, remetendo a um comportamento adulto que ainda não seria esperado.

É nessa direção que entendo que o feminino (e não o masculino) é a referência em relação à qual se medem os 'desvios' do masculino. Assim, os comportamentos masculinos desviantes funcionam mais como se fossem um feminino 'defeituoso' do que propriamente uma multiplicação de formas de viver a masculinidade: "*eu acho que parece que, quando o menino assume uma atitude, faz alguma coisa que deveria ser de menina, parece que fica uma coisa mais pejorativa, mais negativa*". Ao mesmo tempo, quando as meninas apresentam alguns comportamentos tidos como masculinos (liderança, determinação, poder), estes são valorados positivamente pelas PPs: "*a menina chega [e diz:] 'eu quero ser', digamos, 'piloto', os pais vão aplaudir e achar bonito: 'Ela se superou! Olha só!'*", ou: "[...] *ela é admirada! Então, ela tem poder!*".

Considerando essas questões e outras já exploradas neste capítulo, é preciso perguntar: qual seria o efeito das normas para significação do desempenho escolar tanto de meninos quanto de meninas no contexto escolar? Isso porque as análises parecem indicar que normas de comportamento estão implicadas com o modo como meninos e meninas interagem com o conhecimento escolar e que há processos de diferenciação envolvidos na significação das atividades escolares, de modo que algumas passam a ser definidas e reconhecidas como 'próprias' e 'adequadas' para meninos e meninas (heterossexuais) e outras não.

É possível afirmar que nossas práticas pedagógicas estão implicadas com a produção de determinados 'jeitos de ser' menino e menina, mas também com a produção de hierarquias e desigualdades no que se refere ao desempenho escolar. As diferenças entre meninos e meninas constantemente referidas pelas PPs, sejam elas significadas como naturais ou não, devem ser entendidas como produtos de um processo de diferenciação que opera lateral e verticalmente diferenciando meninos de meninas, mas também meninos de meninos e meninas de meninas (MEYER – informação oral).

Sensibilizar o olhar para compreender como isso funciona permite tanto visibilizar quanto discutir, analisar e problematizar as relações de poder que constituem, classificam e posicionam meninos e meninas em lugares diferenciados e hierarquizados no que se refere ao desempenho escolar, atribuindo a este último diferentes significados. Argumento, junto com Walkerdine (1995), que os modos de 'descrever' os desempenhos são generificados, bem como as normas que são fixadas para avaliá-los. Daí a importância de questionar as verdades produzidas, pois elas operam na significação da noção de desempenho escolar.

6 "UMA COISA QUE EU NUNCA TINHA PARADO PARA PENSAR": RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ESCOLAR E GÊNERO

Fins indicam possibilidades de mudança e/ou permanência, de continuidade e/ou ruptura e apontam, quase sempre, para a premência de se começar outra vez... (MEYER, 1999, p.232).

Tanto a epígrafe que abre este capítulo quanto a frase que o intitula são muito instigantes. Começo, então, comentando a frase, pois ela, de alguma forma, complementa o argumento que venho desenvolvendo nesta dissertação e me permite retomar algumas reflexões que fiz. Para tanto, preciso situá-la no contexto das discussões da pesquisa.

Na ocasião da qualificação da proposta de investigação, argumentei que meu objetivo consistia em discutir e analisar como gênero atravessa, produz e regula a noção de desempenho escolar. Naquele momento, a operacionalização da pesquisa apresentava-se como uma possibilidade, e não havia ainda material empírico que possibilitasse ao menos esboçar alguns caminhos a serem percorridos para analisar essa questão. Nesse sentido, é preciso dizer que a escolha por transformar o trabalho com o grupo de discussão com as PPs no material empírico, sobre o qual me debrucei, constituiu-se como um grande desafio, que produziu muitos efeitos para a pesquisa. Entre eles, gostaria de destacar aquele que permitiu definir as unidades de análise: a necessidade de agrupar excertos significativos das falas das PPs fez com que eu empreendesse muitos movimentos de articulação/desarticulação dessas falas, o que possibilitou mapear, descrever e analisar um enunciado – "*a gente vê o aluno num todo*". Nesse enunciado, localizei alguns fragmentos discursivos implicados na produção da noção de desempenho escolar normativo. Com isso, consegui mapear alguns dos elementos constitutivos dessa noção: conhecimento, comportamento e família.

Primeiramente, analisei a multiplicidade de 'vozes' que atravessavam e constituíam o enunciado "*a gente vê o aluno num todo*". Dentre elas, examinei de modo mais detalhado os discursos da psicologia do desenvolvimento, argumentando que eles estão implicados na instauração de um conjunto de normatividades –

elementos normativos – que funcionam como medidas comuns e permitem às PPs atribuir determinados significados aos desempenhos escolares.

O primeiro elemento examinado foi o conhecimento, mais especificamente, a noção de conhecimento como abstração produzida no interior de discursos da psicologia do desenvolvimento e da psicogênese da língua escrita. Enfatizei que esses discursos instauram um conjunto de procedimentos que permitem às PPs observar e descrever as crianças e seus desempenhos. Tais discursos contribuem ainda para entender essas práticas como naturais, na medida em que se constituem como práticas ‘científicas’, que supostamente descrevem o ‘progresso natural’ da criança em direção à ‘racionalidade científica’. Nessa direção, o conhecimento é significado como elemento neutro e universal que permite às PPs avaliar os desempenhos de todas as crianças. Produz-se, assim, uma norma de desenvolvimento saudável, do desempenho ‘esperado’ para cada situação escolar, a seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, que fixa determinados conhecimentos como necessários para sua aprovação – alfabetização alfabética, por exemplo, no caso da 1ª série. Concordo com Walkerdine (1999a, p.197) quando argumenta que “a Psicologia do Desenvolvimento, ao fornecer os aparatos para a produção da verdade sobre a aprendizagem, num sentido importante, produz o que significa aprender”.

O processo de monitoramento e descrição do desenvolvimento da aprendizagem pressupõe detalhar o desenvolvimento integral da criança, avaliá-la como um todo, considerando os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, as PPs mobilizam mais um elemento normativo – comportamento – que permite atribuir significados aos desempenhos. A análise desse elemento possibilitou-me visibilizar a indeterminação, a ambigüidade e a instabilidade presentes nesse processo de fixação das normas. Examinei três movimentos – de indiferenciação, de complementaridade e de diferenciação – entre os elementos conhecimento e comportamento nas falas das PPs.

Tomando esses movimentos, questioneei a afirmação “*o conhecimento é a base para a série seguinte*”, uma vez que as PPs, em alguns momentos, atribuíam centralidade e importância ao comportamento. Discuti e analisei alguns murmúrios da pedagogia moderna presentes nessas falas, dentre eles, os discursos kantianos

acerca da disciplina como função primeira da instituição escolar. Pretendi, assim, destacar sua produtividade na fabricação do sujeito-aluno. Penso que também foi possível apontar algumas ressignificações/modificações que sofreram as pedagogias disciplinares e destacar a importância atribuída às pedagogias psicológicas na produção, atualização e reiteração do sujeito-aluno e de seu desempenho.

A noção de desenvolvimento normativo permite às PPs mobilizar ainda um terceiro elemento no processo de avaliação das crianças e seus desempenhos: a família. As PPs referem-se à família como responsável pelo desenvolvimento integral (e normal) das crianças, uma vez que a ela é atribuída a função de estimular e promover o desenvolvimento físico e emocional de seus/suas filhos e filhas. Ao mesmo tempo, as PPs acionam prescrições normativas que pretendem regular a presença/participação da família no desenvolvimento e, por conseguinte, no processo de aprendizagem. As falas mobilizam ainda mais frequentemente as mulheres-mães, posicionando-as como responsáveis pela promoção do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de seus/suas filhos e filhas. Confesso que as (poucas) análises que empreendi nessa seção me deixaram desejava de continuar a investigar as relações entre desempenho escolar, gênero e família.

Os movimentos analíticos destacados possibilitaram que eu apontasse alguns dos elementos mobilizados nas falas das PPs – que estão implicados na constituição da noção de desempenho escolar que Popkewitz (2000) diz funcionar como lugar comum no processo de escolarização – para afirmar que uma multiplicidade de discursos estão envolvidos nesse processo de significação. Aquilo que as PPs reconhecem como natural é uma invenção que pode e deve ser permanentemente questionada. O movimento de exame do conteúdo da noção de desempenho permitiu-me também explorar a questão central da investigação – analisar alguns dos modos pelos quais gênero está implicado com a constituição da noção de desempenho escolar. Passo agora a sistematizar dois argumentos relativos a essa questão.

Para tanto, retomo a frase que inicia o capítulo final desta dissertação: “*uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar*”. Essa frase foi produzida no contexto de uma discussão com as PPs, de caráter avaliativo. No nosso último encontro, solicitei-lhes que respondessem duas perguntas individualmente:

1. O que vocês já tinham pensado sobre desempenho escolar antes de participar da pesquisa?
2. O que vocês não tinham pensado e chamou a atenção de vocês?

Entendo que as respostas derivadas da primeira pergunta, de algum modo, estão discutidas e analisadas no Capítulo 4. Nesse sentido, argumento que o que foi 'dito' sobre desempenho escolar pelas PPs está relacionado com um campo de conhecimento – Pedagogia – e as posições de sujeito ocupadas pelas participantes da pesquisa como professoras. Esse campo discursivo, quando articulado com outro campo – a Psicologia –, produz um regime de verdade que define e regula o que pode e o deve ser dito de acordo com a posição que se ocupa. Dizer que o conhecimento é importante para a aprovação, que ele é avaliado junto com outros elementos ou que a família está implicada com o alto/baixo desempenho das crianças é obedecer a um conjunto de regras atravessadas pelas dinâmicas de poder e saber, que determinam as condições da função enunciativa. O enunciado “*a gente vê o aluno num todo*” funciona como tal porque pode ser entendido como manifestação de um saber – a psicologia do desenvolvimento – que é aceito, repetido e transmitido no interior da instituição que o acolhe – a escola (VEIGANETO, 2003b).

Mas o que não estava na ordem do discurso para essas PPs? As relações entre desempenho escolar e gênero – “*uma coisa que [elas] nunca tinha[m] parado para pensar*”. Meu primeiro argumento é esse. Entendo que gênero atravessa e constitui essas falas articulado a discursos científicos e do senso comum que naturalizam e universalizam as noções de masculinidade e de feminilidade, atribuindo diferentes significados para os desempenhos escolares de meninos e meninas. Esse modo de o discurso pedagógico incorporar gênero está relacionado com o *status* que lhe é concedido: ele constitui-se como algo irreconhecível, impossível de ser acolhido como verdade, por isso recusado e ignorado: “*eu não vejo diferença nenhuma*”, “*não há diferenças*”, “*a gente trata meninos e meninas do mesmo modo*”. Sempre que essa discussão esteve em pauta, produziu muitos silêncios, confusão, medo, indignação, recusa. Apenas uma entre nove PPs respondeu positivamente a questão, argumentando já ter pensado sobre as relações entre gênero e desempenho escolar. Entendo que essa resposta pode estar implicada com o fato de essa PP ser uma

parceira que há alguns anos vêm participando, em seu nome e em nome de sua escola, das reuniões/estudo do SIAPEA, em que discutimos essas e outras questões envolvidas com os (nos) processos de ensino e aprendizagem.

Daí a importância das ferramentas conceituais que me permitiram analisar tanto os 'ditos' sobre gênero quanto as cenas enunciativas na sua materialidade discursiva. Por exemplo, o silêncio e a expressão de dúvida de uma PP diante da pergunta formulada sobre gênero e desempenho escolar; a resposta provocativa de outra: "*essa é uma boa pergunta*"; ou a já referida frase: "*uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar*".

Considerando o pressuposto de que os enunciados não estão 'lá' (no campo de pesquisa) à espera do/a pesquisador/a, mas que são produto do trabalho realizado pelo/a analista, empreendi movimentos para compor um modo de operacionalizar a pesquisa. Assim, construí um caminho metodológico, já detalhado nesta investigação, e elaborei uma agenda que possibilitou a emergência de algumas discussões no grupo, dando mais visibilidade aos atravessamentos de gênero. Depois de cada encontro gravado, foi necessário escutar, transcrever, ler e analisar os elementos presentes nas discussões para explorá-los mais, ampliá-los mais de outros modos, retomá-los com as PPs.

Para analisar esses 'ditos' e aquilo que eles excluía, que deixavam de fora, que recusavam, outro pressuposto foi importante: gênero enquanto discurso produz e é produzido, atravessa, organiza e constrói significados. Partindo desse pressuposto, foi possível analisar os processos de diferenciação conflituosos e hierarquizados acionados nas falas que funcionam para significar os desempenhos escolares de meninos e meninas. Isso permitiu-me colocar em questão os pressupostos de neutralidade e universalidade das normas fixadas pelas PPs para avaliar os desempenhos, levando-me a analisar as implicações dessas normas no processo de diferenciação e de posicionamento desigual de meninos e meninas. Visibilizar o caráter generificado das normas possibilitou mapear um princípio normativo masculino (menino ativo, participativo, questionador, atento, interessado) em relação ao qual os desempenhos de meninos e meninas são avaliados, classificados e hierarquizados.

Foi possível ainda discutir as conflitualidades que estão presentes no processo de normatização dos desempenhos e que, ao mesmo tempo, os diferenciam e os homogeneízam. Ao fazê-lo, fragmentam e multiplicam as noções de masculinidade e feminilidade homogêneas e unitárias. Assim, pode-se argumentar que as mesmas falas que incorporam essas noções de masculinidade e de feminilidade também permitem sua problematização, indicando as dimensões individuais, sociais, culturais e políticas que precisam ser examinadas para dar conta da complexidade presente na sociedade contemporânea.

É nesse sentido que se expressa um paradoxo: a negação, o silêncio, a recusa, a indiferença são indicativos de um 'jeito' de conhecer e um modo de significar as relações entre desempenho escolar e gênero.

Daí desdobra-se o segundo argumento: a importância de discutir e analisar gênero e seus desdobramentos no contexto da formação de professores e professoras em âmbito acadêmico, no cotidiano de nossas práticas escolares, nos cursos de extensão, palestras e conferências. Considerando que o discurso "longe de ser elemento transparente e neutro [...] é aquilo por que, pelo que se luta, poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 2000b, p.9-10), entendo que empreender essa discussão pode implicar disputar espaços de significação com os enunciados hegemônicos da psicologia do desenvolvimento, criando possibilidades para questioná-los, para suspeitar deles, para ressignificá-los, para atribuir-lhes novos valores ou, de modo radical, para recusá-los (SILVA, 2002).

Nesse sentido, o convite de Meyer (1999) é instigante na medida em que estas palavras finais são indicativas da urgência de se começar outra vez...

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AMORA, Antônio Soares. *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARNOLD, Delci. *Dificuldades de aprendizagem: estado de corrigibilidade & escola para todos*. São Leopoldo, UNISINOS, 2005. Proposta de Dissertação de Mestrado. (No prelo).

BARBOUR, Rosaline; KITZINGER, Jenny. *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: Sage, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. A sociedade líquida de Zygmunt Bauman. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais!. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BIDDULPH, Steve. *Criando meninos*. São Paulo: Fundamento, 2002.

BORGES, Raquel T. C. *Alfabetização e Identidades Culturais: algumas possibilidades de leitura de textos imagéticos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004. Monografia de Especialização, Curso de Especialização Ação Supervisora e Letramento, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. (Documento eletrônico).

BRITO, Rosemeire dos Santos. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. São Paulo: FEUSP/USP, 2004. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BUCHALLA, Ana Paula. Está tudo errado. *Veja*, São Paulo, v.36, n.18, p.58, maio 2003.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-33.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1999.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.126-150.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, n.9, abr. 1999.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5.ed. Tradução de Maria Thereza R. de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARRAHER, Terezinha N.; CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Analúcia D. Na vida, dez, na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.79-86, ago. 1982.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, 2001.

COHEN, Michele. 'A habit of healthy idleness': boys' underachievement in historical perspective. In: EPSTEIN, Debbie et al. (Eds.). *Failing Boys? – Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 2.ed. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONDÉ, Mauro L. Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996a. p.105-131.

_____. Construtivismo: evolução ou modismo? *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.21, n.2, p.215-232, jul./dez. 1996b.

_____. Olhos de poder sobre o currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.21, n.1, p.46-70, jan./jun. 1996c.

_____. Na diversidade cultural, uma "docência artística". *Pátio*, Porto Alegre, ano V, n.17, p.29-30, maio/jul. 2001.

_____. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.55-69.

_____. *Educação da diferença*. In: COLÓQUIO CLACSO – ANPEd: A Colonialidade do Saber e o Sentido da Escola na América Latina, 7, 2002, Caxambu/MG, 2002. (Texto completo em CD-rom).

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.07-17.

_____. (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000b. p.13-36.

_____. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.37-68.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.143-156.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *A produção dos corpos de sujeitos em posições de não aprendizagem*. São Leopoldo, 2001. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação).

_____. *Relatório de Atividade Orientada de Docência em Ensino Superior*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. (Relatório de Estágio).

DAMICO, José G. Soares. "*Quantas calorias eu preciso para emagrecer com saúde?*" Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. (No prelo).

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: _____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992. Entrevista concedida a Antonio Negri. p.209-218.

EPSTEIN, Debbie et al. (Eds.). *Failing Boys? – Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. 2.ed. Tradução de António F. Cascais. Lisboa: Veja, 2000.

FABRIS, Elí T. Henn; LOPES, Maura Corcini. *Crianças em posições de não aprendizagem*. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, São Leopoldo: UNISINOS. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/siapea>> Acesso em: dez. 2000.

FABRIS, Elí T. Henn; DAZZI, Mirian D. Baldo. *A prática pedagógica como espaço de política cultural*. (No prelo).

FERRAZ, Maria José et al. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1994. Disponível em: <[http://w3.des.min-edu.pt/download/apoio_curr/tema1/av_es/texto\(15\).pdf](http://w3.des.min-edu.pt/download/apoio_curr/tema1/av_es/texto(15).pdf)> Acesso em: 20 dez. 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, p.197-223, nov. 2001.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.49-72.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson (Org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 255-274.

_____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. ; RABINOW, P. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995. p.231-249.

_____. Conferência V. In: _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996. p.103-126.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. *A ordem do discurso*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2000b.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *Os anormais*. 2.ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).

_____. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003a. p.69-78.

_____. Verdade e Poder. 18 ed. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003b. p.1-14.

_____. *Arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRAGA, Alex Branco. *Do corpo que se distingue: a constituição do bom-moço e da boa-moça nas práticas escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GASTALDO, Denise; MCKEEVER, Patrícia. Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Orgs.). *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. Métodos, análisis y ética*. Guadalajara/México: Universidad Autónoma de Nuevo León; Servicio Vasco de Salud Osakidetza, 2002. p.475-479.

GROSZ, Elisabeth. Corpos reconfigurados. *Cadernos Pagu*, v.14, p.45-86, 2000.

GUIZZO, Bianca S. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. (No prelo).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: a dimensão global. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997a.

_____. The work of representation. In: _____. (Org.) *Representation: cultural representation and signifying practices*. London/New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. p.357-372.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIN, Carin. "... UM CARTÃO [QUE] MUDOU NOSSA VIDA"? Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.54-62, ago. 1982.

LARROSA, Jorge. Agamenon e seu porqueiro. Notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.48-63.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOPES, Maura et al. *O currículo e a Diferença na Escola: crianças e jovens em posição de não aprendizagem na busca por manter-se incluídos na escola regular*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004. (Relatório de Pesquisa – 1ª fase).

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Notas para dar conta de uma promessa*. Prática de Pesquisa "Gênero, sexualidade e educação: a escrita da tese", PPGedu/UFRGS, 2002a. (Texto mimeografado).

_____. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora 34, 2002b. p.227-242.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *Labrys: estudos feministas*. Revista Virtual. Brasília, v.1, n.1/2, jul/dez 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/>> Acesso em: 18 mar. 2002c.

_____. *Conhecer, pesquisar, escrever...* Disponível em: <http://www.geerge.net/anpedinha_gua.htm> Acesso em: 29 nov. 2004.

LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUPTON, Deborah. *Developing the "whole me"*: citizenship, neo-liberalism and the contemporary health and physical education curriculum. School of Social Sciences and Liberal Studies, Charles Sturt University/Australia, [s.d.].

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.185-210.

MENINOS E MENINAS. Mais Você. São Paulo: Rede Globo de Televisão, 23 de abril de 2003. Programa de TV. Disponível em: <www.maisvoce.com/variedades.jsp?id=7163> Acesso em: 18 out. 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta L.; MEYER, Dagmar E.; WALDOW, Vera (Orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.41-51.

_____. *Identidades traduzidas*. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000a.

_____. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n.1, p.135-161, jan./jun. 2000b.

_____. As mamas como instituintes da maternidade: uma história do passado. In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Orgs.). *Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa en salud* – una antología iberoamericana. México: Universidad de Guadalajara, 2002. p.375-401.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.09-27.

_____. *Educação, saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre estudos culturais e estudos de gênero*. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO: poder, identidade e diferença, 1, 2004, Canoas/RS: ULBRA, 2004. (Texto completo em CD-rom).

MEYER, Dagmar E. et al. *Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS – DSTs com agentes comunitários/as de saúde do Programa Saúde da Família*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. (Relatório Final de Pesquisa).

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de F. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. (Série Projetos & Práticas Pedagógicas).

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de F.. *Modos de ver e movimentar-se pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme*. (No prelo).

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.33-53.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-118.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. Trad. Luiz Felipe G. Soares. *Estudos Feministas*, v.8, n.2, p.09-41, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p.72-77, maio 1988.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6). p.5-120.

PINTO, Céli R. Jardim. *Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney*. O discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Hucitec, 1989.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.173-210.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.9-19, jan. 2000.

RIBEIRO, Paula R. C. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 111f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RICHARD, Nelly. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROBLES, Leticia. La subjetividad del investigador em sus análisis científicos. La construcción de explicaciones a partir de experiencias personales. In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Orgs.). *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. Métodos, análisis y ética*. Guadalajara/México: Universidad Autónoma de Nuevo León; Servicio Vasco de Salud Osakidetza, 2002. p.311-326.

RODRIGUES, Ana Maria M. *Desconstrução na Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROSA, Graciema de F. *Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. 3.ed. Tradução de Roberto L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SABAT, Ruth. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais do corpo*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.49-56, jan. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260 .

_____. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.190-207.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000c. p.73-102.

_____. *O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio F. B.; MACEDO, Elizabeth F. de (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Portugal: Porto, 2002. p.35-52.

SILVA, Cármen A. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.207-225, jul. 1999.

SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão? Entrevista com Cláudio Baptista e Carlos Skliar. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). *Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.31-40. Entrevista concedida a Saraí Schmidt.

SOUZA, Nádia G. S. de. *Que corpo é esse?* O corpo na família, mídia, escola, saúde... Porto Alegre: UFRGS, 2001. 174f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. 2.ed. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Orientações para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: teses, dissertações e outros*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jan. 2005.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.87-96.

_____. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

_____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 68-96. 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.19-35.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 09-20.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.23, p.5-15, maio/jun./jul./ago. 2003a.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. (Coleção Pensadores & Educação).

VEJA. Viva a diferença. São Paulo, v.36, n.32, 13 ago. 2003. Guia, (s.p.).

VERISSIMO, José. *A educação nacional*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIGARELLO, Georges. Panóplias Corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.21-38.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez. 1995.

_____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. p.143-216.

_____. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.24, n.2, jul./dez. 1999b. p.75-88.

_____. Diferença, cognição e educação matemática. Tradução de Gelsa Knijnik. *Estudos Leopoldenses: série educação*, São Leopoldo, v.3, n.4, p.07-19, jan./jul. 1999c.

WEEKS, Jeffrey. Valores en una era de incertidumbre. In: LLAMAS, Ricardo (Comp.). *Construyendo sidentidades*. Estudios desde el corazón de una pandemia. Siglo Veintiuno: Madri/Espanha, 1992. p.199-225.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.07-72.

WOOLLETT, Anne; PHOENIX, Ann. La maternidad como pedagogía: La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. In: LUKE, Carmen (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata, 1999. p.87-105.

XAVIER, Maria Luisa M. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

YURI, Débora. Grupo defende separação por sexo na escola. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 maio 2003. Cotidiano, p.C7.

APÊNDICES

ANEXO

ANEXO A – Certificado de participação