

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea

Roberta Acorsi

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Canoas, 2007.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea

Roberta Acorsi

ORIENTADOR: ALFREDO VEIGA-NETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação da Universidade
Luterana do Brasil para obtenção do título de
MESTRE em Educação.

Canoas, 2007.

Meus pensamentos, disse o viajante à sua sombra, devem me mostrar onde estou, mas não devem descobrir até onde vou. Amo o desconhecimento do futuro e não quero perecer por causa da impaciência e do custo antecipado das coisas prometidas. (Nietzsche *apud* Larrosa, 2000, p.328)

AGRADECIMENTOS



Ao meu pai e à minha mãe, que cada um a seu modo, estiveram ao meu lado, me apoiando, mesmo nos muitos e longos momentos em que estive ausente.

Ao meu orientador, Alfredo, pela orientação competente e rigorosa, por fazer com que “eu me puxasse” cada vez mais e também pela relação de amizade, respeito e confiança que construímos nestes dois anos de (con)vivência.

À Maura, pela sua presença sempre (des)orientadora em minha vida, por ter me incentivado e me motivado a pesquisar, a estudar e a chegar até aqui . É muito bom contar com tua amizade e teu carinho e principalmente saber que está sempre torcendo por mim.

À professora Maria Isabel Bujes e aos professores Luís Henrique Sommer e Walter Kohan, por terem aceitado o convite para participarem da banca examinadora, pela leitura atenta e rigorosa, trazendo sugestões indispensáveis para transformar “aquela” Proposta “nesta”
Dissertação.

À Maria Renata, à Iolanda, ao Carlos, à Karla, à Viviane e à Karyne, por me *adotarem* no grupo da UFRGS, pela leitura interessada do meu texto, pelas contribuições sempre pertinentes, pela disponibilidade em trabalhar comigo na construção desta Dissertação, pelo incentivo e também pelas muitas risadas durante o “cafezinho”.

Às queridas parceiras do GEPCE, pelo rico espaço de discussão nas quintas à noite e principalmente por me provocarem sempre a pensar sobre o pensamento.

Às amigas Márcia Mendes, Michele Carrossi e Ana Solange Müller, pelo apoio, pelo carinho, pelas discussões produtivas e divertidas, e principalmente pela amizade construída durante o Mestrado. Que ela permaneça muito além dele...

Aos colegas da ULBRA, pelo apoio, pelas discussões sempre produtivas e provocativas e também pelos almoços divertidos que já deixam saudades.

Às minhas queridas amigas Rita e Bárbara, por “sofrerem” comigo durante o processo de escrita, pelo apoio incondicional e também pelas vezes em que acertadamente me tiraram de casa e me mostraram que era preciso descansar.

À CAPES, pela bolsa de estudos e pela possibilidade de me dedicar integralmente ao Mestrado.

SUMÁRIO



7	RESUMO
8	ABSTRACT
9	APRESENTAÇÃO
12	CAPÍTULO I: SEM TEMPO A PERDER...
17	Educação: uma questão de tempo?
25	Ajustando os ponteiros: o tempo desta pesquisa
32	Abrindo a caixa de ferramentas
44	CAPÍTULO II: SOBRE TEMPO, ESCOLA E SOCIEDADE
47	[...] ou da significação do tempo e do espaço
59	Escola e sociedade: (des)encaixe?
72	CAPÍTULO III: ESTRATÉGIAS DE ENCAIXE: OLHANDO PARA ESCOLA E PARA O TEMPO PRESENTE
77	Estratégia 1: quanto mais cedo melhor
80	Estratégia 2: situações e situações

85	Estratégia 3: além de educar, cuidar
90	Em tempo: algumas considerações
94	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
100	ANEXOS

RESUMO



Problematizar o presente. Esse é o objetivo desta Dissertação. Ao colocar as configurações espaço-temporais da escola contemporânea em questão, tenho como objetivo problematizar as estratégias de adaptação entre escola e sociedade que estão em funcionamento nos dias de hoje. Para isso, estabeleço uma problematização sobre este tema, partindo dos discursos cada vez mais polifônicos que circulam no campo da educação e a colocam em crise. A partir destes discursos, escolho como palavras chave nesta Pesquisa escola, tempo e sociedade. Para discutir essas palavras, que tomo aqui como conceitos, parto da condição pós-moderna, ou seja, dos significados que ganham na atualidade, e busco na história as condições de possibilidade que permitiram que se tornassem aquilo que são hoje. Operando com a caixa de ferramentas da teorização foucaultiana, organizei meu material empírico – as entrevistas realizadas em duas escolas do município de São Leopoldo/RS – em três categorias de análise. As categorias, que chamo aqui de estratégias, são as seguintes: *Estratégia 1: quanto mais cedo melhor*, discuto a escolarização em tempo integral de crianças cada vez menores. *Estratégia 2: situações e situações*, em que discuto uma aparente inversão de papéis na medida em que a escola passa a se adaptar a demandas externas e a *Estratégia 3: além de educar, cuidar*, na qual discuto o papel que a escola assume na Contemporaneidade. A partir da discussão e problematização destas estratégias, segundo uma leitura muito particular, é possível olhar para a educação em três sentidos: enquanto um processo de dominação, enquanto salvação e enquanto um importante dispositivo de biopolítica e governo da população.

Palavras chave: escola, tempo e sociedade

ABSTRACT



To problematize the current time is the aim of this thesis. In what concerns the space-time configurations of a contemporary school, the aim here is to problematize the adapting strategies between school and society which are happening nowadays. Related to this, I turn this goal into a problem, through the more and more polyphonic speeches which are about the education field, putting it in crisis. Thinking of these speeches, I've chosen *school*, *time* and *society* as key words. To discuss this words here as concepts, I start through the post modern condition, in other words, from actual meanings, and I search in history, the possible conditions to allow this words to become what they really are nowadays. Using as a tool box the foucaultian theory, I've organized the empirical material – interviews which were made in schools from São Leopoldo/Rs – into three categories of analysis. The organization to these categories allowed me to create the analysis corpus. The categories, which I call here strategies, are the following: Strategy 1: *the sooner the better*, where I discuss the full time children's scholarship (entering school each time sooner). Strategy 2: *situations and situations*, where I write about the evident roles' inversion, by the time the school starts to adapt to external demand. Strategy 3: *besides educating, taking care*, where the roles the schools assume into this contemporaneous society is the topic of the discussion. After the discussion and after proposing problems for these strategies, according to personal readings, it is possible to see the education into three ways: as a process of domination, as a salvation and as an important biopolitics device and population government.

Key words: school, time and society.

APRESENTAÇÃO



Escrever é sempre um caso do devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida (Deleuze, 1997).

Escrever é sempre um ato complexo. Combinar palavras na tentativa de expressar da melhor forma aquilo que queremos dizer é sempre um processo doloroso, repleto de (re)começos, de idas e vindas e acompanhado pela sensação constante de algo inacabado. Para aquele que se autoriza a escrever, o texto jamais está pronto. Sempre existe algo que poderia ser aprofundado, refinado, melhor descrito, explicado. É com essa sensação de algo em *via de fazer-se*, parafraseando Deleuze, que apresento esta Dissertação.

Durante o processo de escrita desta Dissertação, fui combinando minha história de vida pessoal e acadêmica, com a experiência vivida ao longo destes dois anos de curso. Dessa combinação foi possível tecer uma rede de significados muito particulares que juntamente ao referencial teórico ao qual me filio, possibilitaram uma leitura sobre as configurações espaço-temporais da escola contemporânea. Trabalhar com o referencial teórico pós-estruturalista e de forma especial com o pensamento foucaultiano, me permitiu abrir mão neste trabalho de qualquer pretensão de verdade e me ofereceu “liberdade” para fazer “apenas” a minha leitura, resultado de uma experiência muito particular, em um campo de inúmeras possibilidades.

Para apresentar a minha leitura sobre a combinação interessada das três palavras-chave que escolhi para esta Dissertação, tempo, escola e sociedade, divido-a em três capítulos. No primeiro capítulo que chamo *Sem tempo a perder*, falo sobre a experiência da sessão de qualificação da Proposta de Dissertação e de quanto esta experiência contribuiu para outra organização da Pesquisa, transformando “aquela” Proposta, “nesta” Dissertação. Além disso, trago a minha aproximação com o tema e a forma como fui sendo subjetivada e produzida enquanto pesquisadora pela linguagem e pelos discursos pelos quais fui sendo interpelada durante minha trajetória acadêmica até o ingresso neste Programa de Pós-Graduação em Educação. Na seção intitulada *Educação: uma questão de tempo?*, apresento a problematização acerca do meu objeto de pesquisa – as escolas de turno integral – a partir dos discursos que vem circulando no campo da educação. Ainda neste primeiro capítulo, na seção *Ajustando os ponteiros: o tempo desta pesquisa*, apresento a metodologia escolhida e o processo de transformação do material empírico em *corpus* de análise. Na última seção deste capítulo, *Abrindo a caixa de ferramentas*, faço uma discussão dos conceitos que tomo como ferramentas de análise nesta Pesquisa.

Sobre tempo, escola e sociedade, o segundo capítulo traz uma discussão sobre as palavras-chave desta Dissertação, marcando a forma como fui significando e combinando cada uma delas. Na seção chamada [...] ou da *significação do tempo e do espaço*, inicio uma discussão colocando em xeque tempo escolar e tempo social, para depois disso, buscar em um *a priori* histórico as condições de possibilidade para a significação que tempo e espaço assumem no contexto social atual. Na seção seguinte, *Escola e sociedade: (des)encaixe?*, problematizo a busca constante de encaixe entre escola e sociedade contemporânea, bem como estabeleço uma problematização sobre a existência – ou não – desse encaixe a partir de elementos que busco na história da educação.

No terceiro e último capítulo, *Estratégias de encaixe: olhando para escola e para o tempo presente*, aprofundo a problematização sobre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola e apresento três categorias de análise. Na primeira, que chamei de *Estratégia 1: quanto mais cedo melhor*, discuto o investimento cada vez maior na educação de crianças muito pequenas nas escolas regulares. Na segunda, que chamei de *Estratégia 2: situações e situações*, discuto uma possível inversão de papéis e a adaptação da escola a demandas que vem de fora de seus muros. Finalmente na terceira, *Estratégia 3: além de*

educar, cuidar, discuto as funções que a escola assume na Contemporaneidade. Para finalizar o capítulo e também a Dissertação, na seção chamada, *Em tempo: algumas considerações*, apresento algumas possibilidades de leitura das estratégias de adaptação com a sociedade adotadas pela escola.

Feita esta apresentação, deixo a cargo dos leitores, outras interpretações e outras leituras possíveis.

CAPÍTULO I

SEM TEMPO A PERDER



A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p.25)

Um gesto de interrupção. Uma possibilidade de parar e olhar, mais devagar, para o que estava sendo produzido e pensado até então. Ao trazer como epígrafe as palavras de Jorge Larrosa, acredito poder descrever a experiência da sessão de qualificação. Um momento onde se fez necessário *suspender a vontade, escutar aos outros e calar muito*. A partir dessa experiência que me tocou e me transformou de maneira única, muitos foram os movimentos na tentativa de (re)ver, (re)fazer, (re)escrever, buscando mais uma vez combinar palavras que pudessem expressar da melhor forma meu pensamento. Um pensamento que não é mais o mesmo, mas sim, resultado de uma experiência que é

singular. Transformada pela experiência da sessão de qualificação, vejo-me novamente diante de inúmeras palavras em movimento à espera de uma combinação que lhes atribua algum significado. Um significado que só terá sentido nesta Dissertação, uma vez que estão colocados na corrente do meu pensamento e da minha vida. (Wittgenstein *apud* Spaniol, 1989) Assim, interpelada pela experiência e pela insuficiência da linguagem, inicio a escrita desta Dissertação.

Através desse movimento de *abrir os olhos e os ouvidos* tão necessário, nesse momento de re-visão, de olhar mais uma vez, de procurar outros sentidos e outras combinações possíveis para as palavras que continuavam a me provocar estranhamento, desconforto, percebo que a justificativa para essa *vontade de saber*, de pesquisar, aparece no entrelaçamento da minha vida pessoal e acadêmica.

Ao tomar conhecimento do referencial teórico dos Estudos Culturais em uma vertente pós-estruturalista, ainda na graduação em Pedagogia, me vi diante da possibilidade de pensar a educação fora daquelas metanarrativas que serviam para explicar e justificar tudo o que acontecia na escola. Ao colocar as verdades sobre a educação – antes tidas como certas, definitivas e inquestionáveis – em suspenso, abrindo a possibilidade de questionamento, de (des)construção, de (re)invenção e de (re)significação, confesso ter me sentido inicialmente incomodada; porém é essa sensação de incômodo e desconforto que vem me mobilizando a estudar, a pesquisar e a buscar outras possibilidades de olhar para as práticas naturalizadas pela escola desde sua invenção. Ao abandonar a pretensão da Pedagogia de encontrar a resposta para tudo, lanço-me em um movimento de hipercrítica, ou seja, tomo minha prática enquanto pedagoga como ponto de partida para encontrar outros sentidos para *os problemas* da escola e da educação, exercendo uma crítica sobre a crítica, sempre desconfiada e insatisfeita.

Por isso, nesta Dissertação sigo um caminho que considero ousado: a problematização do presente. Ao fazer essa escolha, extremamente interessada, de pensar sobre as discussões que vem mobilizando professores e pensadores da educação na Contemporaneidade, não pretendo criar novas verdades e nem mesmo encontrar a grande solução para a chamada *crise*¹ da escola. O que quero aqui, nada mais é que voltar meu

¹ Discuto o conceito de *crise* no primeiro capítulo desta Dissertação.

olhar para a escola contemporânea e apresentar a minha leitura – nem melhor, nem pior, apenas mais uma possível – sobre as configurações espaço-temporais que estão sendo organizadas no seu interior.

Meu interesse sobre a utilização do tempo e do espaço pela escola não é algo que se apresenta nesse momento. É sim, resultado de outras experiências de pesquisa² que foram condições de possibilidade para meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação em Educação. Ainda durante a especialização em Educação Especial, dediquei-me a uma pesquisa sobre as relações entre tempo escolar e tempo de aprendizagem. A pesquisa realizada no ano de 2005 com o título “O que vamos fazer agora? Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem” tinha como objetivo analisar pareceres de encaminhamento de professores a um serviço de apoio pedagógico. Entre os muitos achados da pesquisa, pude perceber de forma muito significativa a exigência da escola de que os alunos apre(e)ndam seu tempo normatizado e o ritmo por ela estabelecido como ideal. Essa passa a ser a condição para dizer de sua (não)aprendizagem na escola e também legitima as posições de sujeito e espaços que esses alunos estão autorizados a ocupar naquele lugar considerado o *lugar de aprendizagem*. Durante a realização da pesquisa e também depois de sua conclusão, me senti extremamente envolvida com as questões sobre tempo e escola – e também muito incomodada – e comecei a observar no cotidiano da escola as outras tantas possibilidades de relacionar tempo e escola, além daquela que ligava tempo e aprendizagem. Eram inúmeras: tempo da cópia, do relógio, dos períodos, do recreio, mas aquela que mais me chamava atenção, até porque estava se configurando como um problema que tinha que resolver enquanto coordenadora³, era a quantidade de tempo do seu dia que as crianças estavam passando na escola. Matriculadas em atividades extraclasse que ocorriam no turno contrário às aulas, as crianças chegavam mais cedo ou permaneciam na escola depois de seu término, o que nos colocava enquanto escola frente a seguinte situação: o que fazer com essas crianças?

² Refiro-me aqui ao Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (2003) intitulado “Outros olhares... Problematicando as representações sobre diferença na escola” e a Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial (2005) intitulada “O que vamos fazer agora? Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem”, ambos realizados na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e sob a orientação da Prof. Dra. Maura Corcini Lopes.

³ Antes de ingressar no Mestrado, onde sou bolsista CAPES, trabalhei como coordenadora pedagógica de uma escola privada em São Leopoldo / RS.

Ao ingressar no Mestrado, passei então a “olhar com mais atenção” para as discussões do campo educacional que traziam a educação em tempo integral como uma possibilidade de “melhorar a qualidade do ensino no Brasil” e paralelamente a isso, ainda colocavam essa como sendo a possibilidade de “amenizar” os conflitos sociais que vivemos cotidianamente. Nesse contexto, a instituição escolar ganha força não mais apenas como um espaço de educação das crianças, mas também como a instituição capaz de “transformar” a sociedade, especialmente nas chamadas zonas de risco social, aquelas com índices de pobreza e violência elevados.

É por esse cruzamento que se estabelece fortemente na Contemporaneidade⁴ entre escola e tempo como condição necessária para uma educação de qualidade que possibilite a transformação social que justifico a escolha do tema de pesquisa desta Dissertação. Ao fazer essa justificativa, sinto a necessidade de deixar claro que o que faço aqui, ao eleger, combinar e significar essas palavras – tempo, escola e sociedade – de uma forma muito particular, não esgota outras possibilidades de leitura ou significação. O que pretendo é apresentar mais uma forma de ver, construída a partir das relações entre minha experiência e as teorizações com as quais venho me envolvendo nos últimos anos.

Ao deixar de lado a pretensão de “descobrir como” a escola vem organizando, gestando e utilizando o tempo, ou ainda de definir “qual é mesmo” o significado das palavras que escolho como chaves nesta pesquisa, construo na primeira seção deste capítulo *Educação: uma questão de tempo?* a problematização acerca do tema e apresento também minha questão de pesquisa. Na segunda seção, *Ajustando os ponteiros: o tempo desta pesquisa*, apresento a metodologia que fui construindo ao longo da Pesquisa. Na terceira seção que encerra este primeiro capítulo, *Abrindo a caixa de ferramentas*, apresento os conceitos que serão tomados como ferramentas de análise nesta Dissertação.

⁴ Embora conheça a existência de termos pós-modernidade, modernidade líquida, modernidade tardia, hipermodernidade, entre outros, utilizo o termo Contemporaneidade para dizer dos tempos atuais.

EDUCAÇÃO Projeto lançado em agosto abrange 21 de 3.041 colégios da rede

Tempo integral tem implantação parcial em escolas estaduais



Diversão: oficina de música oferecida pela Escola Monte Líbano, da Capital, conta com instrumentos feitos de sucata

Pouco mais de um mês após o lançamento do projeto Escola de Tempo Integral em 21 instituições da rede estadual, o projeto ainda não foi implementado plenamente.

Falta de profissionais para dar conta da nova demanda e necessidade de adaptação da rotina escolar prolongam a transição.

Enquanto os dois monitores designados para completar o quadro de recursos humanos não chegam, a Escola Monte Líbano, no bairro Ipanema, na Capital, adota turno integral em horários alternados. Três vezes por semana, turmas de 1ª e 2ª série têm aulas pela manhã e tarde. Nos outros dias, alunos de 3ª a 4ª série são contemplados. A regularização é prevista para amanhã. Apesar das dificuldades, a avaliação é positiva.

O projeto não está perfeito, mas está dando certo. Os monitores já foram designados, só não chegaram ainda. E as crianças estão se adaptando – avalia a diretora Dóris Rocha Schiaffino.

Segundo a diretora, dos 126 alu-

Contraponto

O que diz a diretora do departamento pedagógico da Secretaria Estadual da Educação, Márcia Colro:

Segundo Márcia, as dificuldades são inerentes ao processo de transição. Embora não saiba precisar o número de professores e monitores que faltam nas escolas, Márcia acredita que será possível regularizar a situação até o final de setembro. O atraso seria causado por questões burocráticas, como necessidades de exames e prazos legais para apresentação dos profissionais.

nos de 1ª a 4ª série, 115 estão participando do turno integral. Mas a parcialidade atual semeia descontentamentos. Uma mãe, que prefere não se identificar, reclama que a intercalação provoca confusão no cotidiano familiar. Entre os alunos, as oficinas como folclore, música e dança têm aumentado o prazer de

estar na escola.

– É legal, eu gosto de tocar qualquer música – diz o estudante Italo Fernandes, sete anos.

Como a instituição tem poucos recursos financeiros, todos os instrumentos utilizados na aula são confeccionados a partir de sucata. As limitações não impedem o resultado positivo.

Na Escola São Caetano, na zona sul da Capital, também faltam dois professores oficinairos, mas a escola está compensando a falta com outras atividades. Oficinas como ecoterapia e de horta são atrações entre os estudantes.

Mesmo tendo o quadro de profissionais completo, a escola Oscar Schmitt, na Ilha das Flores, na Capital, optou por implantar o turno integral de forma gradativa. Atualmente, apenas alunos de 1ª e 2ª série participam. Estudantes de 3ª e 4ª série devem ingressar no projeto no final da próxima semana.

– É um projeto novo, não dá para começar tudo correndo porque é preciso adaptar as crianças e a escola. Mas está sendo ótimo – avalia a diretora, Suleima Corrêa Martins.

EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE TEMPO?

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.
(Foucault, 2004, p.26)

Educação em tempo integral. Esse tem sido o tom da maioria dos discursos que se autorizam a falar sobre a educação atualmente. São discursos cada vez mais polifônicos que abrem espaço para “*muitas vozes* ora na sala de aula, ora nos discursos institucionais, ora nos discursos da mídia sobre educação” (Silveira, 2002, p.64). Através dessa polifonia, a educação se torna pauta de uma discussão no âmbito social, ganhando cada vez mais espaço fora dos muros das escolas e das universidades. Essas vozes e esses olhares voltados à escola, justificam-se por um argumento em comum: a chamada “crise da escola”.

Falar de crise na Contemporaneidade parece algo óbvio, já que essa é uma sensação que nos acompanha e se intensifica cotidianamente. Porém, o conceito ou a idéia de crise não é algo que surge nos tempos pós-modernos. Segundo Bauman (2000), historicamente a palavra crise foi cunhada como um momento de tomada de decisão. Nos dias de hoje, a palavra crise passa a ser utilizada como uma das formas possíveis para definir a própria constituição social em função da intensidade e da rapidez com que as mudanças sociais, que antes eram lentas, vêm acontecendo. Assim, o sociólogo coloca a sensação de crise contemporânea como um momento de impossibilidade de decisão, já que no mundo globalizado e em constante transformação que estamos vivendo, não sabemos mais o que esperar ou o que virá. Vivemos a perplexidade daquilo que já não é mais, mas também daquilo que ainda não é. Nas palavras de Bauman,

[...] o mundo não está apenas fora de controle: *é incontrolável*. [...] O aspecto assustador do mundo contemporâneo é que, quanto mais inteligentes tendem a ser as ações, mais elas se acrescentam para o caos. [...] A incerteza não é algo que *reparamos*, mas algo que *criamos* sempre de modo novo e em maior quantidade, e *criamos através dos esforços para repará-la*. (Bauman, 2000, p.149)

Frente a esse entendimento de crise como algo em vigor há muito tempo, mas até então negada ou despercebida (Bauman, 2000), é possível entender que a idéia de crise está ligada à nossa incapacidade de lidar com os problemas do mundo através da impossibilidade de mantê-lo sólido. Em outras palavras, é possível associar o conceito de crise à nossa incapacidade, de colocar em prática aquele mundo idealizado, perfeito, criado pela Modernidade. Por isso,

é quase um lugar-comum dizermos que estamos vivendo,[...]uma ampla sensação de crise. Tenha ela uma existência material ou seja mais um produto de nossos discursos, o que importa é que num mundo que se globalizou, ela se manifesta como crise da Humanidade. (Veiga-Neto, 1995, p.9)

Assim, frente ao que Veiga-Neto chama aqui de crise da Humanidade, é possível entender a idéia de crise da escola. Na medida em que o autor coloca a idéia de crise no âmbito do humano e da impossibilidade de lidar com a intensidade e rapidez das transformações sociais, aquele modelo de escola idealizado por Comenius⁵, já não dá mais conta da formação dos sujeitos desse tempo. Nesse contexto, dizer que a escola está em crise é o mesmo que admitir o desencaixe entre escola e sociedade, e também a fragilidade do projeto moderno de educação. Porém, mesmo admitindo esse desencaixe não é possível pensar em crise da escola e crise social como dois eventos distintos; é importante termos presente que a idéia de crise da escola não é algo isolado. Está imbricada, ou melhor, é parte de algo bem maior: o enfraquecimento das instituições de seqüestro; resultado do apagamento das fronteiras (simbólicas e materiais) e também do sulcamento dos espaços sociais pós-modernos (Veiga-Neto, 2006).

Sobre o enfraquecimento das instituições de seqüestro, Veiga-Neto diz que

por toda parte, elas estão sendo levadas a uma crise impossível de ser resolvida ou contornada a partir de dentro delas mesmas, isso é, sem levar em conta os feixes das forças que, atravessando os espaços sociais, rompem as fronteiras que as separam – ou separavam – do entorno mais amplo (Veiga-Neto, 2006, p.33)

Assim, aquilo que vem sendo chamado de crise da escola pode ser entendida como parte desse processo que se dá em um âmbito geral, como uma agudização da “crise da espacialização moderna, que [...] é também uma crise do Estado-nação” (Veiga-Neto, 2006,

⁵ O modelo de escola idealizado por Comenius será discutido ao longo do Segundo Capítulo: *Sobre tempo, escola e sociedade*.

p.34) porém, mais percebida no caso da escola. Com as configurações sociais e com o enfraquecimento das instituições disciplinares na Contemporaneidade, o desencaixe entre uma escola que preserva as raízes modernas e uma sociedade cada vez mais dinâmica, aumenta consideravelmente. Ou será que ganha mais visibilidade? Enfim, esse desencaixe se estabelece pela distância que se abre entre as configurações sociais e a estrutura escolar.

Frente a esse contexto, a escola passa a buscar “novas e atuais” estratégias, que possibilitem o resgate, de certa forma, do projeto moderno de educação, e da pretensão moderna de encaixe com a sociedade, já que mantém sob sua responsabilidade a formação de sujeitos adequados a uma sociedade cada vez mais fluída, instantânea e em constante movimento. Pensando nessa direção, não seria possível pensar nessa busca pelo encaixe, por “novas” estratégias, ou então, nessa preocupação com a formação dos sujeitos desse tempo como um interessante dispositivo de governo e controle da população? Voltaremos a essa questão mais adiante.

Ao sinalizar a busca de estratégias de encaixe com a sociedade pela escola, uso o termo estratégia no sentido trabalhado por Michel Foucault. Para o filósofo, o termo estratégia pode ser utilizado em três sentidos: o primeiro deles, diz respeito aos meios empregados para atingir um determinado fim, ou alcançar algum objetivo. O segundo, diz respeito ao modo como um jogador age em um jogo, de acordo com aquilo que pensa acerca das ações possíveis dos outros jogadores. E por fim, o terceiro entendimento, diz respeito a um conjunto de procedimentos que visam privar o inimigo de meios de combate (Castro, 2004). Esses três sentidos podem ser resumidos pela idéia de estratégia como a “eleição das soluções ganhadoras” (Castro, 2004, p.120 trad. minha). Diante desses três entendimentos propostos por Foucault, opto por tratar o conceito de estratégia nesta Dissertação a partir da primeira significação, pois “em relação ao primeiro dos sentidos indicados, pode-se chamar ‘estratégia de poder’ ao conjunto de meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (Foucault *apud* Castro, 2004, p. 120 trad. minha). Assim, é importante salientar que a busca por estratégias de encaixe com a sociedade pela escola é uma ação ao mesmo tempo imbricada e produto de relações de poder. É nessa tentativa de “adaptação” à condição pós-moderna que reside à possibilidade de qualificação do ensino e especialmente, segundo os estudiosos que vem discutindo os problemas da escola, a possibilidade de “resolver definitivamente” a crise pela qual “vem

passando” a escola, mantendo em ação um importante mecanismo de poder e visando o governo da população. Entender estratégia como algo que constitui “modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (Foucault *apud* Castro, 2004, p.120 trad. minha) é percebê-la como um mecanismo utilizado na relação de poder e também nas estratégias de luta. A partir desse entendimento, é possível colocar as estratégias que a escola vem adotando para “fazer parte” do mundo contemporâneo em duas ordens: como uma estratégia de poder e também uma estratégia de luta. Ao mesmo tempo em que a escola se utiliza de sua posição naturalizada de responsável pela formação dos cidadãos e se apropria de novos mecanismos para reforçar essa posição, podemos ver em ação as estratégias de luta e as estratégias de poder complementando-se e reforçando o papel hegemônico da escola enquanto o lugar de aprendizagem, mantendo um importante mecanismo de poder em ação. Mesmo permitindo que outras estratégias de ação sejam gestadas e funcionem dentro de seu espaço, a escola mantém sua estrutura e seu objetivo de disciplinamento e civilização dos sujeitos, porém de formas ainda mais brandas e sutis, e principalmente através de outras formas de organização do tempo e do espaço.

Uma das estratégias que vejo sendo colocada em ação no cotidiano escolar e que aparece como uma possibilidade de resgatar esse encaixe, ou dessa aproximação entre escola e sociedade sobre o qual venho falando até o momento, é a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola ao longo do dia e também de sua vida. São as chamadas “atividades extraclasse” ou o “turno integral”. Essa “nova” configuração espaço-temporal que a escola assume, tem aparecido nos discursos que estão em circulação nas publicações destinadas a professores, na televisão, nos jornais, nos pronunciamentos de políticos – para citar apenas alguns exemplos – como a possibilidade de salvação da educação e também da sociedade.

Aparece aí um paradoxo. Ao mesmo tempo em que se discute amplamente a crise da escola, é a escolarização, agora em tempo integral, que é apontada como possibilidade de salvação das crianças e conseqüentemente da sociedade.

Antes de falar nesse ideal de salvação pela educação, busco a etimologia dessa palavra na tentativa de entender como essa associação se estabelece. “A palavra salvação, tem sua origem no grego *soteria*, transmitindo a idéia de cura, redenção, remédio e resgate; no latim *salvare*, que significa ‘salvar’, e também de ‘salus’, que significa ajuda ou saúde”

(Wikipédia, 2007). Pensando por esse viés etimológico, colar à educação a missão de salvar crianças e sociedade é devolver a escola a grande responsabilidade de intermediação na construção de uma sociedade sã. Esse salvacionismo⁶ pregado pelos discursos que ecoam no campo da educação, atribui à passagem pela escola a possibilidade de cura dos males – que nesse caso podem vir do indivíduo ou da sociedade – buscando a transformação social através da eliminação dos problemas que preocupam e fragilizam tanto a escola quanto a sociedade, que na Contemporaneidade aparecem cada vez mais interdependentes e imbricadas. Assim, através de um forte investimento na organização e gestão do tempo escolar, a escola vê esse ideal salvacionista sendo materializado na medida em que, quanto mais tempo as crianças estiverem “seguras” no seu interior, mais eficiente será o processo de educação.

Frente a esse contexto, além da obrigatoriedade escolar, algumas crianças passam a realizar inúmeras atividades que preenchem o tempo que antes era dedicado ao lazer, a brincar, com atividades produtivas realizadas também no espaço escolar. São aulas de língua estrangeira, dança, esporte, música, artes, teatro, etc. distribuídas em atividades extraclasse ou então em atividades complementares oferecidas pelos “turnos integrais” nas escolas. O aumento do número de atividades realizadas ao longo do dia pelas crianças é aquilo que chamo de *seqüestro do tempo infantil*, ou seja, mais atividades realizadas ao longo do dia, todas com caráter produtivo, visando à preparação das crianças para serem bons adultos e, especialmente, visando à utilização produtiva do seu tempo. Afirmar que o tempo infantil é seqüestrado pela escola através das atividades oferecidas como opcionais ou complementares, é possível quando pensamos nessas atividades como uma flexibilização dos limites de espaço e tempo que parecem se intensificar nos dias de hoje. É através dessa flexibilização espaçotemporal que se torna possível estabelecer limites que antes não existiam e também resignificar aqueles que *estiveram sempre aí* e suprimir aqueles que acabaram se tornando indesejáveis. Nas palavras de Santos,

com a efetivação dessa flexibilidade, não se é mais obrigado a cumprir os mesmos horários todos os dias e nem percorrer os mesmos espaços. [...] Assim, continua-se seqüestrando o tempo. E o que é mais grave, o tempo é seqüestrado num clima de contentamento por efeito da possibilidade de escolher o que e quando fazer (Santos, 2006, p.146)

⁶ Para uma discussão mais detalhada sobre as 7 pragas da pedagogia moderna, entre elas o salvacionismo, vide Veiga-Neto (2006a).

É dessa forma que são organizadas as atividades extraclasse e/ou turno integral que passam a fazer parte da estrutura escolar contemporânea. É oferecida uma gama variada de atividades, com horários diferenciados e em dias alternados e as crianças são convidadas a participar daquelas que quiserem. Agindo dessa forma, aparentemente se abranda na escola, o processo de disciplinamento, porém, é também dessa forma que a disciplina se potencializa e de certa forma passa a ser algo desejável no momento em que as próprias crianças têm a possibilidade de escolha sobre o que e quando fazer, porém sempre no mesmo espaço, agora resignificado, da escola. Novamente nas palavras de Santos, dessa forma “[...] a disciplina funciona de modo bem mais eficiente, pois ela se esconde por trás ou por baixo da ‘democracia’ que introduz – e até certo ponto obriga – o exercício da escolha” (Santos, 2006, p.146).

Diante disso, essa ansiedade em ocupar o tempo infantil de forma produtiva parece levar a uma nova disciplinarização do tempo infantil. Essa disciplinarização do tempo infantil perpassa desde os horários em que a criança pode ou deve realizar determinada atividade, e não outra de lazer, até a definição de que atividades serão desenvolvidas e em que espaço, resultado daquilo que Michel Foucault (1987) chama de tempo disciplinar, um tempo que penetra no corpo, que controla movimentos e atitudes. Nas palavras do filósofo, é necessário “garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar ou distrair; trata-se de construir um tempo integralmente útil” (Foucault, 1987, p.128). A idéia de construção de um tempo útil fica evidente nessa nova configuração de escola que vem se apresentando: as escolas de turno integral. Ao passarem uma média de sete a oito horas do seu dia na escola, as crianças na Contemporaneidade estão cada vez mais sob controle, já que se extrai delas o máximo de produtividade com o máximo de economia em nome de um bem maior: a qualificação de seu futuro e também a sua segurança.

Diante desse cenário que vejo sendo desenhado no contexto educacional atual, aponto como problema de pesquisa, a seguinte questão: em que medida as estratégias de adaptação que refletem a busca pelo encaixe entre escola e sociedade contemporânea, através de um forte investimento na organização do tempo, se constituem como dispositivos de governo da população? Tendo essa questão como uma espécie de fio

condutor, passo para a próxima seção onde apresento a metodologia de pesquisa construída ao longo desta Dissertação.



Zero Hora, 25 de outubro de 2003.

AJUSTANDO OS PONTEIROS: O TEMPO DESTA PESQUISA

Definir o tempo desta pesquisa com certeza não foi uma tarefa fácil; ainda mais para uma pesquisa que pretendia ser realizada em uma perspectiva pós-estruturalista, uma perspectiva que rompe com a idéia de estruturas sólidas e que permite um *movimento* constante. Definir uma metodologia, um caminho a seguir também não foi nada confortável quando se está filiado a esse movimento, a essa abertura para outras formas de se pensar e fazer pesquisa. Por isso, me permiti construir uma metodologia a conforme meu caminhar e conforme aquilo que fosse encontrando ao longo do caminho, sem o compromisso de necessariamente localizar um ponto de chegada único, mas sim pontos de chegada possíveis. Porém, essa “liberdade” de construir minha metodologia ao longo do percurso não me permitiu “fazer de qualquer jeito”. Por isso, apresento nesse momento aquilo que já foi criado, traçado, definido, enquanto uma possibilidade que não se fecha, que não é única, que permite modificações ao longo do percurso.

Na tentativa de preservar a flexibilidade metodológica que esse campo teórico me proporciona, escolhi a entrevista como instrumento de coleta de dados. Essa escolha, extremamente interessada, se justifica pela possibilidade que as entrevistas oferecem de se trabalhar com os jogos de linguagem que se dão nessa forma de comunicação mais ou menos estruturada. Ao olhar para as entrevistas como uma arena de significados (Silveira, 2002) abro mão da preocupação de reproduzir de forma exata, fidedigna as falas das pessoas envolvidas, mas sim me preocuparei em utilizá-las como uma possibilidade de pensar a forma como o tempo vem sendo utilizado e organizado pelas escolas contemporâneas. Ao me comprometer com a análise dos jogos de linguagem e não com a exatidão, deixo para trás qualquer tipo de julgamento de valor, de veracidade e tomo as entrevistas como eventos discursivos, deixando que *as perguntas perguntem*. Assim, deixando que as perguntas perguntassem, penso que essas entrevistas não devem ser tomadas como resultados exaustivos, como comprovações disso ou daquilo, mas como indícios, rastros a

serem seguidos, pensados, desdobrados a partir da problematização que compõe esta Pesquisa.

Nesse sentido, entender as entrevistas dessa forma me permite pensar para além dos significados que se estabelecem na relação entre entrevistador e entrevistado, e também pensar nos significados que se estabelecem “pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e posteriormente, de sua escuta e análise” (Silveira, 2002a, p.120). Assim, os significados produzidos pela entrevista vão muito além daquilo que foi dito textualmente, estão também naquilo que está sendo representado, sinalizado e até mesmo silenciado. É através desse espaço que se abre para buscarmos no discurso significados que pretendo transformar meu material empírico⁷ em *corpus* de análise.

Ao mesmo tempo em que me propus *apenas a ouvir*, não pude perder de vista o caráter ambíguo dessa “situação que se assemelha a uma conversa casual, mas que, ao contrário desta, está previamente marcada por algum objetivo de ‘obter informações, impressões, sentimentos’ sobre um evento, situação [...]” (Silveira, 2002a, p.131). Assim, nesse jogo onde as perguntas e as respostas são cuidadosamente planejadas e têm um objetivo bem definido, é importante lembrar que ambas não carregam consigo nenhum poder mágico, assim como não definem a grande verdade sobre o assunto que está sendo discutido. Elas são, sim, resultado de um discurso marcado por um tempo e por um espaço determinados, resultados de situações vividas e de verdades instituídas para determinados grupos sociais. Por isso, tomando a linguagem como algo que produz a realidade de que fala, não busquei nessas entrevistas a verdade sobre as estratégias que as escolas vêm adotando para ressignificar tempo e espaço, mas sim, procurei tentar entender como a escola vem utilizando as demandas que surgem no seu cotidiano – e fora dela – para organizar seu tempo e conseqüentemente seu espaço.

Ao definir minha opção de leitura das entrevistas, novas escolhas foram necessárias: o material empírico. Passei então para a seleção das escolas. O primeiro critério para essa seleção foi a localização, o município de São Leopoldo⁸. Feito isso, procurei elencar as escolas com maior número de alunos e que ofereciam ensino em tempo integral,

⁷ O material empírico será apresentado ao longo deste capítulo.

⁸ São Leopoldo é uma cidade de colonização alemã, localizada na região metropolitana de Porto Alegre / RS.

particulares e públicas. Depois, passei para os contatos através do telefone. Para a minha surpresa, a maioria das escolas contatadas não estava disposta a abrir suas portas a uma pesquisa. Após inúmeras tentativas, duas escolas se disponibilizaram para as entrevistas. Os contatos foram realizados diretamente com a diretora e a coordenadora pedagógica, respectivamente, e as entrevistas foram gravadas mediante a assinatura de um termo de autorização de uso de material de pesquisa.

A partir de um contato inicial, foi possível desenvolver uma breve caracterização das escolas através das falas da diretora (no caso da Escola 1) e da coordenadora pedagógica (no caso da Escola 2) e também pela forma como são conhecidas na comunidade educativa. São elas:

ESCOLA 1	Escola confessional cristã, privada, localizada no município de São Leopoldo, caracteriza-se como uma escola que utiliza uma metodologia que pode ser chamada de sócio-construtivista, administrada coletivamente por um grupo de pais e por uma congregação religiosa. Possui turno integral apenas em um projeto chamado Brinquedoteca que atende crianças de 2 à 4 anos. Para as outras turmas do Ensino Fundamental, oferece atividades extraclasse no turno contrário às aulas. Possui 207 alunos da Brinquedoteca à 8ª série.
ESCOLA 2	Escola da rede municipal do município de São Leopoldo, localizada no centro da cidade. Caracteriza-se como uma escola que utiliza uma metodologia que pode ser chamada de tradicional ⁹ . Não possui turno integral, porém oferece atividades extraclasse no turno contrário ao que os alunos estão em aula. Possui 960 alunos da Educação Infantil à 6ª série.

Escolas selecionadas, entrevistas agendadas. Mas o que perguntar? Essa foi a parte mais difícil. *Elaborar perguntas que perguntassem*. Ou melhor, elaborar perguntas que estivessem ligadas ao meu problema de pesquisa sem que elas determinassem as respostas que eu iria ouvir. Quais seriam boas perguntas? Optei então, por elaborar quatro perguntas simples e que me permitissem, a partir das respostas elaborar novas perguntas, ou seja, manter a entrevista aberta. São elas:

1. A escola possui turno integral?
2. Que atividades extraclasse a escola possui?
3. Quais os objetivos dessas atividades e por que elas foram instituídas?

⁹ Quando questionada sobre sua metodologia de trabalho, a escola se define como *tradicional*.

4. Quanto tempo em média às crianças tem passado na escola?

Realizadas as entrevistas, passei então para a transcrição dos materiais. Sabendo que existem inúmeras formas possíveis de realizar uma transcrição – com correção dos possíveis erros de fala, sem correção, exatas, entre outras – escolhi aqui transcrever aquilo que foi dito, preservando as características originais, já que o significado da entrevista vai muito além daquilo que pode ser transcrito. Assim, parti para um trabalho intenso que exigiu um “ouvido atento” a cada detalhe, a cada palavra, a cada hesitação ao responder. Esse cuidado não teve como objetivo buscar a essência daquela fala, mas permitiu que fosse possível aproximar as falas a partir do significado que aquelas palavras carregavam e assim construir categorias de análise.

O processo de construção das categorias de análise se deu após inúmeras leituras do material empírico. Em uma primeira leitura estabeleci uma organização dos dados, agrupando-os a partir da proximidade de sentido que estabeleciam entre si. Num segundo momento, passei para a classificação dos dados, procurando “[...] agrupar idéias, elementos ou expressões em torno de um mesmo ‘conceito’ ou temática” (Ramos, 2006, p.108). Desse agrupamento resultaram três categorias: a primeira que chamei de *Estratégia 1: quanto mais cedo melhor*, onde aparecem elementos que demonstram um investimento cada vez maior na educação em tempo integral de crianças pequenas. Na segunda categoria, que chamo de *Estratégia 2: situações e situações*, problematizo a adaptação da escola a demandas que vêm de fora de seus muros gerando aparente uma inversão de papéis; e a terceira categoria que chamo de *Estratégia 3: além de educar, cuidar*, trago excertos das entrevistas com o objetivo de discutir o papel que a escola assume nos dias de hoje.

Todas essas decisões tomadas até aqui só foram possíveis devido ao fato de estar utilizando os conceitos e o próprio referencial teórico como uma caixa de ferramentas, operando com cada um deles na medida em que foram sendo necessários para esta análise. Nesse sentido, trabalhar com conceitos de modo utilitarista constituiu-se em uma estratégia bastante interessante, pois me permitiu estabelecer uma distinção entre os usos que são apropriados a esta pesquisa e outros possíveis usos (Acorsi, 2005), ou seja, operar com os conceitos na sua forma mais produtiva, mais eficaz, mais pertinente para esta situação de análise, sem descartar outras possíveis ou mesmo ter a pretensão de ser a melhor ou a mais

verdadeira, mas sim de ser uma possibilidade de análise que pode ser utilizada por outros, de outras formas.

Ao trabalhar com os conceitos enquanto ferramentas, filio-me às teorizações foucaultianas. Para o filósofo, utilizar uma teoria como uma caixa de ferramentas consiste em “construir não um sistema, mas um instrumento: uma *lógica* própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno delas” (Foucault *apud* Castelo Branco, 2000, p.311), ou seja, é assumir que “esta pesquisa só pode ser feita pouco a pouco, a partir de uma reflexão sobre situações determinadas” (Foucault *apud* Castelo Branco, 2000, p.311). Dessa forma, utilizar o pensamento de Michel Foucault como ferramenta para a problematização que cabe a esta Pesquisa, me permite “compreender a escola como uma eficiente dobradiça, capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Veiga-Neto, 2003, p.17-18).

Ao tomar o pensamento do filósofo como lente para olhar para escola e para as práticas discursivas e não discursivas que circulam no seu interior, não tenho o objetivo de criar metanarrativas ou mesmo de encontrar *a* salvação ou *a* solução para “os problemas” da escola contemporânea. O que pretendo é utilizar-me da produção do autor como ele mesmo desejava: como fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso, ou seja, aproveitando aquilo que cabe a esta pesquisa e deixando-o para trás, seja naquilo que ele não me ajudará a problematizar em relação à escola e suas relações com o tempo, seja indo além de suas teorizações. Não quero parecer pretensiosa ao dizer que deixarei o autor para trás, mas afirmo isso pelo fato de que “[...] ser fiel à sua filosofia significa, ao mesmo tempo, ser-lhe infiel, sem que aí exista necessariamente uma contradição. Trata-se então, de uma fidelidade negativa [...]” (Veiga-Neto, 2003, p.25), uma fidelidade infiel, que retoma e questiona ao mesmo tempo sua teorização.

Além de tomar nesta Dissertação as teorizações foucaultianas como fogos de artifício, pretendo, também, fazer “uso” dessa perspectiva teórica como uma possibilidade de dar voz ao silêncio, àquilo que se encontra silenciado – mas não oculto – no discurso, nesse caso específico, no discurso educacional.

A aposta foucaultiana é um esforço para dar palavra ao silêncio no pensamento para assim poder pronunciar outras palavras. Esse movimento – focado ora nos silêncios do discurso, dos saberes, das instituições ou de si

mesmo – supõe riscos e eleições que tem a ver com o estilo filosófico de cada um. (Gondra e Kohan, 2006, p.21)

Então, ao apostar minhas fichas na realização de uma pesquisa “na companhia” de Foucault, lanço-me em uma viagem com um percurso sem muitas previsões, aberta a contingências, ao acaso, praticando aquilo que, inspirada em Gondra e Kohan (2006), autorizo-me a chamar de “escrita como experiência”. Uma escrita que abre espaço para dessacralizar aquilo que já foi pensado e para que assim, possa pensar de outra forma. Uma escrita que se produz a partir de um pensamento indisciplinado, questionando aquilo que as verdades estabelecidas não permitiriam questionar.

Feitos esses esclarecimentos que considero importantes para que “eu possa ser lida”, busco na obra de Michel Foucault, e de outros autores que utilizam suas teorizações, os elementos para discutir e problematizar a escola enquanto uma instituição disciplinar que vem buscando estratégias que possam contribuir para a execução do projeto educacional Moderno – formar bons cidadãos – encaixando-se com a sociedade.

Para chegar à problematização que venho anunciando ao longo deste primeiro capítulo, considero necessário buscar em um *a priori* histórico as condições de possibilidade, que pelo menos no meu entendimento, contribuíram para o assim chamado “estado de crise” da escola. Em outras palavras, buscar entender a partir da história¹⁰ como a escola moderna tornou-se aquilo que é hoje, desconstruindo alguns desses conceitos para assim poder entendê-los de outras formas. Para isso, passo a uma discussão sobre minhas ferramentas de análise para que posteriormente, a partir delas, possa problematizar a relação entre tempo, escola e sociedade contemporânea.

¹⁰ Na Segunda Parte desta Dissertação, Sobre tempo, escola e sociedade, procuro mesclar a história do tempo e da escola com a condição pós-moderna na tentativa de entender como ambos assumiram os significados que possuem hoje.

NOSSA POLÍTICA

Fernando Abrucio



Fernando Abrucio é doutor em Ciência Política pela USP, professor da Fundação Getúlio Vargas (SP) e escreve quinzenalmente em EPOCA

A educação precisa de mais que política

PESQUISAS NO BRASIL E NO EXTERIOR mostram que o desempenho educacional tem forte relação com a família e a comunidade. Quando pais acompanham o estudo dos filhos, melhoram as chances de aprendizado. Se a sociedade local participa da gestão das escolas, diretores e professores serão mais cobrados e ganharão parceiros para melhorar o processo pedagógico. Para ativar os atores de fora da sala de aula, a política de educação precisa da ajuda de outros setores governamentais e agir segundo as peculiaridades regionais.

O caso brasileiro revela os limites de secretários e do ministro da Educação. Sondagens do Ibope mostram que os pais mais satisfeitos com a qualidade educacional são os mais pobres e menos instruídos. Esse mesmo grupo também tem dado menor importância à educação na avaliação dos problemas brasileiros. As famílias que mais precisariam acompanhar o estudo dos filhos são as que têm menor interesse em fazê-lo.

É compreensível a posição das famílias mais pobres e menos instruídas. As crianças do "andar de baixo" têm hoje maior escolaridade que seus pais tiveram, graças à ampliação do acesso. Além disso, pôr os filhos na escola garante uma renda familiar adicional por meio de programas de transferência de renda. Só que o desempenho dos alunos das escolas públicas é, no geral, sofrível, deixando-os a uma boa distância dos que frequentam o ensino privado.

As melhorias ocorridas na educação dos mais pobres paradoxalmente criaram obstáculos para a transformação mais profunda de sua vida. Para convencer os pais das classes mais baixas a ter uma posição mais ativa a favor da qualidade das escolas, a política educacional será importante, mas insuficiente. Basta lembrar que não são os professores, nem o diretor, os funcionários públicos que

têm maior capilaridade nas periferias ou nos núcleos paupérrimos do interior. São os servidores da Saúde e da Assistência Social.

O Bolsa-Família gerou uma revolução que poucos notaram: o Estado chegou a quem não era servido pelo poder público. Essa capilaridade deveria servir não só para manter os alunos na escola e dar uma necessária renda aos pais, mas teria de ser um instrumento ativador do sentimento de comunidade

em prol do aperfeiçoamento das escolas.

Nas regiões metropolitanas, em especial as do Sudeste, o impacto do Bolsa-Família é menor. A revolução educacional nas periferias urbanas pode estar em duas outras formas de interseccionalidade: aliar a política educacional a ações das áreas de cultura e/ou juventude e levar o ensino técnico, voltado ao mundo do trabalho, mais cedo para as escolas.

No primeiro exemplo, está em jogo a capacidade de aproximar o mundo escolar da realidade jovem, algo que livros, bons professores e diretores bem treinados não farão sozinhos. Quanto à introdução de conteúdo profissionalizante, ela poderia dar mais sentido à educação a alunos e pais que não enxergam a relevância de uma enxurrada de matérias sem ligação imediata com a vida em sua comunidade e, principalmente, com o mundo do trabalho.

Secretários e o ministro da Educação devem defender essa interseccionalidade adaptada às realidades regionais para que a política educacional mobilize as comunidades mais pobres. Mas não conseguirão levar adiante sozinhos essa ideia. Precisarão que prefeitos, governadores e, principalmente, o presidente comandem a batalha, colocando a educação no topo das prioridades do país.

Quando os pais acompanham os estudos dos filhos, melhoram as chances de aprendizado

ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS

É o conjunto das ferramentas com o entorno em que elas atuam que nos permite, junto com Nietzsche, compreender a prática filosófica como a posta em marcha de um pensamento sobre aquilo que pensamos, bem como uma investigação sobre outros modos de pensar. Pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates; além disso, pensamos sempre a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma ou uma *weltanschauung* que informa e enforma o pensável (Veiga-Neto, 2006a, p.81).

Ao iniciar esta seção trazendo como epígrafe uma longa citação de Veiga-Neto, dou o tom da discussão que segue. Assim como martelos e chaves de fenda, a teorização foucaultiana será utilizada aqui de forma interessada, na medida em que irão contribuir para melhor compreender – e também problematizar – o contexto educacional do presente, informando e ao mesmo tempo formando modos de ver e entender as relações que se estabelecem na escola e também fora dela. Assim, iniciemos a operação das ferramentas pelo poder.

Na perspectiva foucaultiana, o poder não é algo que possa ser adquirido e nem algo que se concentre em alguém ou em algum lugar. O poder age sobre a alma¹¹, é capilar, se movimenta e se estabelece nas relações, como uma ação sobre outras ações e não como uma ação direta e imediata. Embora o filósofo não tenha se preocupado em elaborar uma teoria sobre o poder, ele utiliza o poder como “um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes”. (Machado, 1979, p.X)

¹¹ Para Foucault, alma “[...] é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. [...] A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (Foucault, 1987, p.28-29).

Roberto Machado, no texto que faz a introdução do livro *Microfísica do Poder*, afirma que as análises realizadas por Foucault

[...] não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. (Machado, 1979, p.X)

Assim, dispensando a necessidade de definir características essenciais ou naturais, o poder se vale do convencimento, de técnicas sutis para disciplinar e docilizar os sujeitos. Para Veiga-Neto, “ao operar assim, o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e o encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos das dominações” (Veiga-Neto, 2000, p.63). Tomando o poder como algo produtivo, na medida em que produz saberes, é possível entendê-los – poder e saber – como dois processos que se produzem mutuamente e que são interdependentes. A relação poder-saber se estabelece pela necessidade de conhecer para governar. Melhor dizendo, só é possível exercer uma relação de dominação não violenta sobre aquilo que já é conhecido, aquilo sobre o que já existem saberes, pois uma dominação através da violência dispensa a existência de saberes. Para Michel Foucault, dominação

é uma estrutura global de poder cujas conseqüências podemos, às vezes, encontrar até na trama mais tênue da sociedade; porém, e ao mesmo tempo, é uma situação estratégica mais ou menos adquirida e solidificada num conjunto histórico de longa data entre adversários (Foucault, 1995, p.249).

Nesse sentido, é possível dizer que a dominação se vale de estratégias para executar uma determinada ação ou para mantê-la ativada. Da mesma forma, essas estratégias de dominação podem ser aplicadas sobre outras ações com o objetivo de bloqueá-las, assim, é possível perceber aqui relações de poder e relações de dominação como imbricadas, uma como parte da outra e não como processos distintos.

Assim, as relações de poder se dão sempre como estratégias (de luta), de modo que elas, as relações de poder, são intrinsecamente racionais, ou talvez seja melhor dizer, pode-se chamar de relações de poder aquelas relações de luta ou confronto que visam à dominação do(s) outro(s) segundo uma racionalidade própria. (Veiga-Neto, 2006, p.21)

Na medida em que as relações de poder só se estabelecem quando possuem o saber como operador e que só se configuram como relações de poder aquelas que colocam em jogo saberes e são movimentadas também por eles, torna-se possível afirmar que ambos, saber e poder, se produzem e se implicam mutuamente. Não existe relação de poder sem a constituição de um campo de saber e ao mesmo tempo, o exercício do poder pode ser entendido como um lugar de formação de saberes, e vice-versa. Da mesma forma que é possível dizer que o saber é resultado – utilizando-me de uma expressão de Nietzsche – de uma *vontade de potência*. Também é preciso apontar o caráter relacional do poder, como algo que se estabelece na relação entre sujeitos, como uma ação exercida sobre outras ações, estando sempre em movimento e não se concentrando em um único lugar ou em um único sujeito. Por não se caracterizar como uma totalidade fixa,

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede (Foucault, 1979a, p.183).

Entendido como algo que se exerce em rede, não é possível determinar aquele que tem e aquele que não tem poder. Por ser relacional, todos ocupam a posição de exercer poder e de sofrer suas ações, embora uns com mais intensidade do que os outros. Assim como o poder não se concentra em um único lugar, também pode ser exercido de diferentes formas. Para melhor apresentar as diferentes formas de exercício do poder, passo agora a discutir as concepções de sociedade trabalhadas por Michel Foucault, iniciando por aquilo que Foucault chamava de Antigo Regime.

Na sociedade de soberania, ou Antigo Regime, era o soberano quem detinha todo o poder, era ele quem tomava as decisões. Nessa sociedade, os direitos de vida e de morte eram os atributos fundamentais e era o soberano quem decidia se deixava viver ou fazia morrer. Os súditos não possuíam direitos e tanto sua vida quanto sua morte eram efeitos de uma vontade do soberano. Na sociedade de soberania, a dominação se dava pela aplicação de violência direta sobre o corpo dos condenados na forma de torturas e suplícios, quase sempre em praça pública, para que servisse de exemplo para os outros do que aconteceria com eles caso cometessem algum ato ilícito. Para Fonseca,

o ritual do suplício, com toda a sua manifestação de dor e arrependimento extraídos dos condenados, é a demonstração pública da força de um tipo de poder que tem em suas bases de sustentação uma essencial desigualdade de

forças, que precisa ser lembrada todas as vezes que uma ação a desafie (Fonseca, 2003, p.43).

Diante disso, cabe neste momento uma rápida parada para estabelecer a diferença entre violência e poder, trabalhada por Michel Foucault e também algo que está sendo aprimorado e discutido intensamente pelo grupo de pesquisa¹² do qual faço parte.

Para dizer dessa diferença entre a dominação através da violência e a dominação através do poder, utilizo-me de uma longa citação do próprio filósofo:

uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, efeitos, invenções possíveis. (Foucault, 1995, p.243)

Uma relação de dominação será aquela que se utiliza de qualquer técnica de governo e dependendo do acontecimento pode ser poderosa ou violenta (Veiga-Neto, 2006). A dominação pela violência será aquela que age sobre o corpo dos sujeitos, que o quebra, que o satura é irracional em si mesma. A irracionalidade da violência se estabelece na medida em que suas razões estão a serviço de uma prática, de fatores externos a ela, porém o ato de violência dispensa estas razões para que aconteça, a sua racionalidade é exterior a ação, por isso, é irracional. Já a dominação pelo poder, é aquela que passa pelo corpo para agir sobre a alma do sujeito. Ela o dobra, permite negociação e se efetiva pelo consentimento do sujeito. Diferentemente da violência, é racional na medida em que necessita de razões para suas ações. A dominação pelo poder é duradoura e produtiva. Ao agir pela sutileza, pelo convencimento, uma relação de dominação poderosa suspende a vontade de resistência dos sujeitos, pois, nas palavras de Veiga-Neto:

dessa discricção resulta o mínimo de resistência que o poder disciplinar provoca. Talvez possa se dizer que o poder disciplinar, no limite [...] suspende toda e qualquer vontade de resistir e, assim, cancela toda e qualquer possibilidade de resistência. São todas essas técnicas combinadas em si que fazem com que os efeitos das forças que estão em jogo no poder disciplinar sejam tão econômicos, duradouros, amplos, efetivos, capilares e autojustificados. (Veiga-Neto, 2006, p.27)

¹² Refiro-me aqui ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Pós-Modernidade (GEPCPós) coordenado pelo professor Alfredo Veiga-Neto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Embora na sociedade de soberania o poderoso fosse aquele que decidia sobre o direito de vida e de morte de seus súditos e ordenasse que esse desejo de morte fosse cumprido através da violência, é importante mantermos clara essa diferenciação entre a dominação pelo poder e pela violência. Pois o poder não é em si mesmo uma violência, embora possa se valer dela em muitos momentos.

Com as mudanças que vão se instaurando na sociedade a partir do início do século XIX, a verticalidade do poder soberano vai perdendo forças e outro tipo de poder começa a surgir, o poder disciplinar. É evidente que essa outra forma de exercício de poder não se deu de repente, foi sendo produzida e construída social e historicamente.

Na sociedade disciplinar, que dispensa o uso da violência na maioria de suas ações, o disciplinamento dos corpos passa a ser o objetivo maior, por isso, a disciplina aparece como um importante dispositivo que coloca em ação o poder e garante sua eficiência. Ao utilizar o conceito de dispositivo neste momento, estou entendendo-o na perspectiva trabalhada por Michel Foucault, como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1979b, p.244).

A emergência da sociedade disciplinar manifestou-se como a necessidade de dividir, enquadrar, localizar funcionalmente os sujeitos, pois assim como o uso do tempo, o uso do espaço precisa ser produtivo. Para garantir sua aplicação e seus resultados satisfatórios, a disciplina se utiliza de “recursos para o bom adestramento”, sendo eles: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (Foucault, 1987).

A vigilância hierárquica constitui-se em uma vigilância permanente que combina e cruza pequenas técnicas de vigilância que determinam os olhares que podem ver sem ser vistos, que as instituições disciplinares transformaram em uma maquinaria de controle e um aparelho de observação, registro e treinamento. A vigilância coloca o poder disciplinar, ao mesmo tempo, como algo indiscreto – já que funciona continuamente e invade todos os espaços – e algo discreto já que age permanentemente, mas de forma silenciosa. Já a sanção normalizadora funciona como um pequeno mecanismo penal nos sistemas disciplinares.

Utiliza-se de castigos e punições com um caráter corretivo, buscando corrigir desvios. Esses pequenos castigos se dão pela ordem do exercício, pois “castigar é exercitar” (Foucault, 1987, p.151) e tem como objetivo fazer com que todos se pareçam, numa busca por aquilo que é considerado normal, estabelecendo uma estreita relação entre norma e disciplina. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza” (Foucault, 1987, p.154) Ao estabelecer um controle normalizante sobre os sujeitos, o exame dá visibilidade e permite que sejam verificados os efeitos das relações de poder-saber às quais os sujeitos foram submetidos.

Dessa forma, com o corpo se tornando o alvo do poder através das mais diversificadas estratégias, passa a ser necessário fazer desse corpo, que antes era mutilado, violentado, um corpo dócil, útil, dispensando ações violentas. Um corpo dócil será aquele que admite ser utilizado, transformado e aperfeiçoado. Com esse objetivo,

a disciplina fabrica [...] corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1987,p.119).

A disciplina extrai do sujeito o máximo de sua produtividade, aumentando suas forças no nível da produção e ao mesmo tempo mantém o sujeito dócil, já que diminui sua própria potência. A disciplina precisa ser eficiente, pois não é interessante produzir corpos que necessitem de correção ou intimidação; é interessante sim, que os corpos sejam o mais submissos possível e essa submissão deve representar inércia e obediência associada a uma impressão de autonomia. Na conhecida frase de Foucault, “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (Foucault, 1987, p.120).

Nessa lógica que coloca a disciplina como potencialização e controle dos sujeitos, as instituições – escola, prisão, fábrica, hospital, quartel, etc. – assumem um papel importante no processo de disciplinamento desses sujeitos. É necessário que os sujeitos sejam separados, que cada um tenha seu lugar definido evitando a dispersão. O poder disciplinar vale-se da combinação entre indivíduo e disciplina, agindo sobre seu corpo, mas tendo como alvo o controle social. Faz-se necessário agir sobre a unidade para disciplinar o todo.

Para Michel Foucault, as instituições disciplinares, “têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais tem por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção [...]” (Foucault, 1999, p.114). Essas instituições, também chamadas de instituições de seqüestro pelo filósofo, procuram garantir a eficiência do poder disciplinar através do seqüestro não só do corpo, mas também do tempo dos sujeitos visando à normalização e o disciplinamento daqueles que se encontram dentro de suas fronteiras marcadas de forma precisa. Segundo Santos, “o seqüestro caracteriza as instituições disciplinares modernas ao funcionarem como um meio, como um instrumento para que essas instituições cumpram a sua finalidade mais importante: definitivamente o objetivo principal das instituições de seqüestro não é seqüestrar” (Santos, 2006, p.101), ou seja, as instituições de seqüestro precisam ser eficientes o suficiente para que os sujeitos saiam de lá disciplinados e capazes de conviver em sociedade respeitando prontamente as normas sociais e sendo bons cidadãos, sob a pena de voltarem a ocupar alguma delas caso tenham algum comportamento que vá de encontro àquele considerado como ideal, como normal.

Para garantir essa vigilância individual, as instituições de seqüestro se utilizam de um importante dispositivo: o *panóptico*. Idealizado por Bentham, é uma figura arquitetural composta por:

na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas [...] elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo as janelas da torre; outra para o exterior [...] Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (Foucault, 1987, p.166)

Ao organizar o espaço de forma com que todos possam ser vistos permanentemente, o panóptico é a garantia da ordem, já que induz o detento, o operário, o louco ou o escolar a um estado consciente e permanente de visibilidade, assegurando dessa forma o exercício do poder disciplinar, pois o mais importante é que o sujeito saiba que está sendo vigiado sem necessariamente estar sendo, fazendo com que “a vigilância seja permanente em seus efeitos e descontínua em sua ação”. (Foucault, 1987, p.166) Dessa forma, o panóptico passa

a se caracterizar como uma possível disjunção do par ver e ser visto, já que aqueles que são alvo de visibilidade da torre central são totalmente vistos, sem que, contudo, possam ver.

Ao possibilitar a observação constante, o panóptico acaba funcionando como um laboratório de poder, já que o sujeito que está submetido ao campo de visibilidade e sabe disso internaliza o poder, tornando-se um importante operador de sua própria sujeição. Por ser polivalente em suas ações e por permitir que em cada uma de suas aplicações diferentes se aperfeiçoe o exercício do poder, o esquema panóptico pode ser utilizado para impor os mais diferentes tipos de comportamento atendendo a multiplicidade de indivíduos que se quer atingir (Foucault, 1987). Novamente, age-se sobre o indivíduo com o objetivo de disciplinar o todo, garantindo a ordem social.

Na Contemporaneidade, a sociedade assume outras configurações e as instituições de seqüestro vêm perdendo a força. Isso se manifesta como um enfraquecimento da sociedade disciplinar. Paralelamente a isso, o concurso de mudanças que vêm “de fora”, como as novas tecnologias de informação e comunicação, as novas espacialidades e temporalidades no capitalismo avançado, trazem consigo a necessidade de novas formas de controle da população, porém sem dispensar a disciplina. Naquela que opto por chamar nesta pesquisa de sociedade de normalização¹³, a disciplina associa-se ao controle para agir sobre a vida dos sujeitos, disciplinando não só mais o corpo, mas também a alma. Nessa sociedade, o controle se espalha pelo corpo social e a busca constante pela normalização não sai de cena, apenas se alimenta de novos elementos e estratégias para se potencializar e atingir os sujeitos de *outras* formas. Sobre essa “soma” de disciplina e controle, e também fazendo um paralelo entre a sociedade disciplinar e a sociedade de normalização, Santos afirma que

[...] pode-se entender as sociedades disciplinares como aquelas sociedades em que a tecnologia política caracteriza-se pela ênfase na disciplinaridade, enquanto as sociedades de normalização seriam aquelas cuja tecnologia política caracteriza-se pela articulação entre a disciplinaridade e a regulamentação, consubstanciada nos controles reguladores (Santos, 2006, p.75).

¹³ Embora conheça as discussões atuais que afirmam que estamos vivendo uma transição da Sociedade Disciplinar para aquilo que Deleuze chamou de Sociedade de Controle, nesta Dissertação opto por trabalhar com a idéia de que estamos vivendo na Contemporaneidade uma Sociedade de Normalização, que combina, conforme trabalharei nesta sessão, disciplina e controles reguladores, que busca a todo momento trazer todos para a norma, para o normal.

Assim, essa nova configuração social que vai se instituindo, tem como condição de possibilidade para seu surgimento a sociedade disciplinar. Essa nova configuração social não nasce com o objetivo de substituir ou suceder a primeira, porém, combina controles reguladores e tecnologias disciplinares, integrando-os e modificando-os. Por estar sempre ligado à norma e se efetivar a partir dela é que pode se associar ao controle a regulação. Porém, na sociedade de normalização, onde a norma da disciplina se articula com a norma da regulação “o controle é duplamente regulador” (Santos, 2006, p.150), ou melhor, “os controles contemporâneos são controles reguladores” (Santos, 2006, p.150). Em suma: os controles reguladores são aqueles que “articulam a disciplina – atuando sobre o corpo – e a regulamentação previdenciária – disposta em torno da população” (Santos, 2006, p.150).

Dessa forma, sem dispensar a disciplina, pelo contrário, utilizando-se dela como uma forma de potencializar e intensificar o controle, esse assume aqui contornos flexíveis, suaves e tênues, passando a agir não mais somente sobre o corpo físico, mas também sobre a mente e sobre os desejos dos sujeitos. Como explicou Foucault, “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação” (Foucault, 1999, p.302).

Antes de trabalhar com essa articulação proposta por Foucault, acredito que seja importante uma parada para discutir, mesmo que rapidamente, o conceito de *norma*. Nas palavras de Ewald, a norma se caracteriza como “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (Ewald, 1993, p.86), ou seja, a norma age como uma garantia interna de ordem, ela não possui exterioridade. Todos estão na norma, a qual permite simultaneamente individualizar, classificar, comparar incessantemente, definindo aquilo que é normal e aquilo que não é, sempre de forma relacional não sendo possível definir uma origem ou um sujeito que justifiquem sua existência.

Nesse cruzamento entre a norma da disciplina e a norma da regulação, a idéia de controle assume um papel importante. Para entender o sentido dessa palavra, busco pela sua etimologia. Do latim *contra* que vem em sentido contrário + *rotulus* que rola, se movimenta (Wikcionário, 2007). Assim, controle pode ser interpretado como algo que está contra alguma coisa, em sentido oposto. No sentido dicionarizado, *controle* significa ato de

dirigir qualquer serviço, fiscalizando-o e orientando-o do modo mais conveniente, fiscalização ou domínio de alguém ou alguma coisa. A partir desses significados, me permito tomar nesta Dissertação, controle como algo que impede que se vá contra as normas pré-estabelecidas, algo que mantém os sujeitos dentro do padrão de normalidade, impedindo qualquer comportamento que extrapole ou vá contra aquilo considerado normal. Controle no sentido que estabeleço aqui tem como objetivo monitorar o processo e compará-lo com o padrão, com o modelo pré-estabelecido. Para executar sua função, o controle pode ou não se valer da vigilância, que embora apareçam associados em alguns momentos, não podem ser tomados como sinônimos.

A ação de controlar pode ser associada à verificação da permanência dos sujeitos “dentro” da zona de normalidade. Por isso, na sociedade de normalização, onde o controle e a regulação dos sujeitos assume um papel de destaque, entram em jogo um conjunto de mecanismos e técnicas que postos em ação garantem que o modo de vida social permaneça o mais próximo possível do desejado, de acordo com aquilo considerado normal, ou melhor, se mantendo constantemente em uma zona de normalidade. Ao manter a vida das pessoas o mais próximo possível do normal, facilitam-se as ações de controle. Já sobre o ato de vigiar, pode se dizer que através de técnicas aplicadas sobre o corpo dos sujeitos ou pela sua observação direta, visível ou invisível, o Estado pode projetar e planejar estratégias para manter os sujeitos próximos daquilo que se considera normal, ideal, mantendo a vida dos sujeitos sob constante observação para evitar que se desviem do modelo pré-estabelecido. Dessa forma, a associação entre controle e vigilância se dá pelo foco no processo, já o controle separado da vigilância, tem como foco o resultado final, já que, segundo Castro, “[...] é a possibilidade de controle que faz nascer a idéia de fim” (Castro, 2004, p.64, trad. minha).

Tendo a norma como referência e a vigilância como pré-requisito, o controle não se efetiva isoladamente e também não é uma exclusividade da sociedade de normalização. Sobre isso, Santos diz que:

[...] o controle é parte de um conjunto de procedimentos – dentre os quais são exemplos: a vigilância e a sanção normalizadora, concernentes ao poder disciplinar – que funcionam ativando e efetivando as relações de poder. É funcionando nesse conjunto que o controle vai, ao mesmo tempo, diversificando-se e tornando-se mais intenso, *pari passu* com as relações de

poder que vão diversificando-se desde a sociedade de soberania até a sociedade de normalização. (Santos, 2006, p.94)

Assim como as formas de exercício de poder vão se modificando de acordo com as configurações sociais, a forma de controle e sua intensidade também vai sendo ressignificada e vai assumindo determinadas posturas de acordo com o contexto no qual se efetiva. No contexto da sociedade de normalização, vemos surgir uma outra forma de exercício do poder. Partindo de uma anátomo-política que utiliza a disciplina sobre o corpo do indivíduo em um processo de individualização constante, vemos se instituir uma biopolítica que se utilizando do biopoder age diretamente sobre a vida do sujeito para garantir a preservação da espécie, através de um processo de massificação. Sobre isso, Foucault diz que

[...] depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez não é individualizante, mas que é massificante [...] que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (Foucault, 1999, p.289).

Essa tomada de poder sobre a vida, que o filósofo chamou de biopolítica, só se torna possível com o surgimento de um novo corpo social: a população. Assim, a biopolítica irá se preocupar com os acontecimentos que se dão no âmbito da população, valendo-se de mecanismos diferentes daqueles utilizados pelo poder disciplinar, são os mecanismos reguladores, resultado do biopoder, um poder sobre a vida. Ou seja, agora o direito do soberano de deixar viver e fazer morrer vai sendo completado, modificado, penetrado – não substituído – por um novo direito que se instala: o de fazer viver e deixar morrer. Trata-se então de uma transformação das tecnologias de poder, da passagem de um tipo de poder para outro tipo de poder, um poder que interfere não apenas sobre a vida dos sujeitos, mas também sobre a sua forma de vida. Para Michel Foucault, esse poder tem “cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no ‘como’ da vida [...]” (Foucault, 1999, p.295). Nesse sentido, é possível perceber essas duas tecnologias de poder – a disciplinar e a de regulação – se sobrepondo. De um lado uma tecnologia que age sobre o corpo e de outro, uma centrada na vida, sendo extremamente interdependentes na medida em que só é possível se preservar a vida passando pelo corpo, ou seja, “[...] em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas, num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de

capacidades e, no outro, uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto” (Foucault, 1999, p.297).

Ao trazer toda essa discussão, não tenho a pretensão de dar conta aqui desses conceitos sempre tão complexos. Mesmo que tenha procurado ser extremamente cuidadosa e rigorosa na sua utilização, sei que ainda há muito por dizer sobre eles. Mesmo assim, acredito ter trazido aqui, de forma breve, os esclarecimentos necessários para dizer como entendo esses conceitos e a maneira como serão utilizados interessadamente neste estudo. Frente a isso, me questiono: o que a escola tem a ver com isso?

Com as escolas de turno integral, ou pelas atividades extraclasse oferecidas na escola regular, as crianças passam mais tempo do seu dia na escola. Ao administrar o uso do tempo dos alunos e as atividades que irão realizar sempre visando uma ocupação produtiva deste tempo e uma preparação para o futuro, a escola produz sujeitos capazes de alcançar aquilo que é considerado um “bom futuro”. Na sociedade de normalização, onde o alvo do biopoder não é mais apenas o corpo, oferecem-se às crianças na escola, cada vez um número maior de atividades – todas elas produtivas – ocupando-a com aquilo que é considerado positivo tanto pela escola, como pela sociedade e pela família. As atividades oferecidas no turno integral, ou mesmo como extraclasse, agem pela sedução e pelo convencimento para manter as crianças no espaço escolar. Mesmo em uma sociedade onde as instituições de seqüestro perdem a força e têm suas fronteiras borradas, o controle e a vigilância escapam dos limites geométricos e se espalham pelo corpo social, a escola, procura se adaptar às demandas sociais através de diversas estratégias na tentativa de colocar-se lado a lado com a sociedade. Ao se manter apegada a um modelo clássico e procurando cada vez mais manter as crianças no seu espaço, a escola encontra a possibilidade de reforçar sua identidade como lugar destinado às crianças, à sua educação e à sua formação, enfim, o lugar legítimo de aprendizagem e preparação para o futuro e também um espaço possível de salvação da sociedade através do investimento na infância e na organização de seu tempo.

Estabelecida essa relação extremamente importante, passo para o Segundo Capítulo desta Dissertação – *Sobre tempo, escola e sociedade* – onde discuto de forma um pouco mais aprofundada essas palavras tão importantes no contexto desta Pesquisa.

CAPÍTULO II

SOBRE TEMPO, ESCOLA E SOCIEDADE

Qualquer atividade humana precisa de um tempo e de um espaço determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa (Viñao Frago, 2001, p.61)

Um tempo normatizado em um espaço estrategicamente organizado para preparar os sujeitos que irão viver em sociedade. Essa é a tese que desenvolvo na Segunda Parte desta Dissertação. Ao estabelecer uma aliança entre tempo, escola e sociedade, tenho como objetivo mostrar como a significação atribuída ao tempo na Modernidade serve como condição de possibilidade para a invenção da escola como uma forma de manter a ordem e cumprir com o projeto social que começa a se organizar no século XVII.

Nas duas seções que seguem, busco estabelecer uma problematização dessas palavras que coloquei como chaves para esta pesquisa partindo dos significados que assumem nos dias de hoje, para assim, buscar em um a priori histórico tanto as condições que tornaram possíveis a sua invenção, quanto àquelas que permitiram que adquirissem o significado que possuem hoje.

Assim, na próxima seção que chamo de [...] ou da *significação do tempo e do espaço*, proponho uma discussão sobre o conceito do tempo hoje, através da idéia de compressão tempo-espaço, e também uma discussão sobre a utilização do tempo pela escola. Na última seção deste capítulo, *Escola e sociedade: (des)encaixe?*, discuto a aliança entre escola e sociedade, estabelecendo ao mesmo tempo uma problematização do presente e um recuo histórico para melhor entender a organização escolar hoje.

Educação Segundo pesquisa da FGV, tempo é inferior ao estipulado por lei

Aluno fica somente 3,9 horas na escola

A permanência dos alunos em sala de aula é um dos maiores desafios do país na área de educação, revela estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Em média, os estudantes brasileiros de zero a 17 anos ficam somente 3,9 horas por dia na escola, menos do que as quatro horas mínimas recomendadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O estudo, feito a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicí-

lios (Pnad) do IBGE, mostra que em apenas seis unidades da federação a média de horas de aula diárias é maior do que o mínimo estipulado pela LDB: Distrito Federal, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro.

O dado diverge do registro pelo Ministério da Educação no Censo Escolar porque o MEC coleta as informações nas escolas, enquanto a Pnad é uma pesquisa em domicílios. Pelo Censo Escolar, a média de horas de estudo por dia no Brasil é de

4,4 e quase todos os Estados cumprem ao menos o mínimo.

O Rio Grande do Sul, segundo a pesquisa, apresenta o quinto melhor índice (97,9%) de crianças entre sete e 14 anos que vão à escola. Nesse quesito, Santa Catarina está em primeiro lugar, com 98,69% de jovens no colégio.

Para mapear o problema e orientar políticas públicas, a FGV criou também um índice inédito que avalia a permanência dos alunos por meio de três indicadores: taxa de matrícula, horas de aula por dia e número de faltas. O resultado apontou que o Distrito Federal tem a mais alta permanência dos estudantes (0,68), seguido por São Paulo (0,66), Espírito Santo (0,64), Rio de Janeiro (0,62) e Minas Gerais (0,62). Os mais baixos índices foram registrados no Acre (0,39), no Amazonas (0,42), em Rondônia (0,43), no Maranhão (0,43) e em Mato Grosso (0,44).

Zero Hora, 4 de abril de 2007.

[...] OU DA SIGNIFICAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

Todas as coisas dependem de uma ordem única...tentemos, pois, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização que responda ao modelo do relógio, engenhosamente construído e elegantemente decorado (Comenius, 1997, p.51).

200 dias letivos. 800 horas aula. 48.000 minutos. Assim está organizado oficialmente o tempo na escola contemporânea¹⁴. Dias, horas, minutos precisamente determinados pelo relógio. Desde sua invenção, é dessa forma que a escola materializa seu tempo, marcando-o fortemente e inventando um tempo que é seu, que tem validade no seu espaço e lá determina o funcionamento da instituição, as atividades desenvolvidas e também, a (não)aprendizagem dos sujeitos e as posições que estão autorizados a ocupar naquele lugar.

Instantâneo, fluído, efêmero, incomensurável. Assim, talvez, possa se caracterizar o tempo na Contemporaneidade. Um tempo que pode ser significado e vivido de formas distintas em cada cultura. O tempo do sujeito contemporâneo é um tempo que está além da orientação, do relógio, da mensuração. Está sim na ordem da experiência e é vivido e organizado a partir dela como uma invenção humana. Nesse sentido, o tempo na Contemporaneidade já não é mais entendido como algo que se gasta, mas sim como algo que passa e é por isso que pode ser controlado, vigiado e hierarquizado, o que faz dele algo material e produtivo.

À primeira vista, as duas descrições da utilização e significação do tempo que trago no início desta seção parecem incompatíveis. Quando pensamos no tempo como uma invenção ou uma construção que se estabelece a partir do estilo de vida contemporâneo,

parece impossível colocar nesse contexto um tempo precisamente marcado pelo relógio, onde a contagem dos segundos, minutos, horas, dias aparece como condição de funcionamento da escola. Porém, mesmo que absolutamente diferentes, essas duas formas de viver e significar o tempo convivem na Contemporaneidade estando cada vez mais imbricadas, já que escola é a instituição responsável pela civilização e a formação dos sujeitos capazes de viver nessa sociedade.

Ao assumir que na Contemporaneidade o tempo – e conseqüentemente o espaço – é resignificado assumindo um caráter produtivo a medida em que é percebido como algo que passa, é também assumir a sua aceleração. Ou seja, vivemos um tempo cada vez mais instantâneo. Essa rapidez com que o tempo tem sido experimentado e vivenciado leva àquilo que alguns autores têm chamado de compressão tempo-espaço. Como resultado dessa aceleração, Harvey anuncia modificações diretas nas “maneiras pós-modernas de pensar, sentir e agir” (Harvey, 1999 p.258), a partir de um fenômeno onde o tempo aniquila o espaço. Giddens (1991) chamará esse processo de “desencaixe”, onde o espaço separa-se do lugar entendido como cenário e passa a ocupar múltiplas possibilidades de tempo e espaço. Já para Massey, “a compressão tempo-espaço refere-se ao movimento e à comunicação através do espaço, à extensão geográfica das relações sociais e a nossa experiência de tudo isso” (Massey, 2000, p.178), ou seja, é um fenômeno que depende diretamente da forma como é significado e utilizado. Cada grupo cultural irá significá-lo de uma maneira específica, instaurando o que se pode chamar de geometria do poder, já que diferentes grupos sociais e diferentes indivíduos posicionam-se de formas distintas em relação aos fluxos e conexões do tempo e do espaço pós-modernos. Para Doreen Massey, aquilo que se pode chamar de geometria do poder da compressão tempo-espaço refere-se aos diferentes grupos sociais e diferentes indivíduos que ocupam posições muito distintas em relação a esses fluxos e interconexões. Segundo o autor, ele não se refere

simplesmente a questão de quem se movimenta e quem não o faz, embora essa questão seja um elemento importante; trata-se também de poder em relação aos fluxos e ao movimento. Diferentes grupos sociais têm relacionamentos distintos com essa mobilidade diferenciada: algumas pessoas responsabilizam-se mais por ela do que por outras; algumas dão início aos fluxos e movimentos, outras não; algumas ficam mais em sua exterioridade receptora do que outras; algumas são efetivamente aprisionadas por ela. (Massey, 2000, p.179)

¹⁴ Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação.

A compressão tempo-espaço traz a tona, de forma bastante significativa as relações de poder que agem diretamente na sua produção, refletidas tanto pela sua capacidade de mobilidade quanto pela sua capacidade de controle, colocando os sujeitos como colaboradores em um momento e como prisioneiros em outro.

Frente a essa discussão – mesmo que breve – sobre a compressão tempo-espaço como uma forma de viver o tempo, fica evidente que a organização do tempo na escola se dá em um outro registro, o da Modernidade.

Na Modernidade se estabelece uma humanização do homem, colocando o “humano” no próprio “homem”, tirando do indivíduo seu caráter de cópia do sagrado e o trazendo para este mundo. O indivíduo é “jogado na terra” e por isso tem que assumir um outro estatuto: o de sujeito. Nesse sentido, a conexão entre a mecanização do tempo moderno a partir do relógio e as novas tecnologias que vão sendo inventadas para “dar conta” de uma vontade de poder, suscitou uma nova percepção da temporalidade. Não facilitou apenas a contagem das horas, mas introduziu uma verdadeira auto-regulação das atividades humanas e uma reorganização social. Ao possibilitar que o homem “faça seu tempo”, crie “sua própria temporalidade” se estabelecem às condições de possibilidade para o surgimento do poder disciplinar, que tem como objetivo organizar o tempo e também o espaço. Paralelo a isso, a marcação dos espaços em mapas age na mesma lógica. Segundo Harvey, “[...] o mapeamento do mundo abriu caminho para que se considerasse o espaço algo disponível à apropriação para usos privados” (Harvey, 1999, p. 209).

Para Varela,

com o início da Modernidade, os códigos de saber transformam-se e o homem deixa de ser um pequeno microcosmo, em contato permanente com todo o universo, para distanciá-lo da animalidade. A partir de agora, o homem terá que se converter em ser “civilizado”, em ser cada vez mais individualizado [...] (Varela, 1996, p. 80).

Esse processo de individualização inaugurado pela Modernidade contribui para a formação de um *Homo clausus*¹⁵, um homem fechado, auto-suficiente, uma outra face do processo de “civilização”. O processo de civilização e individualização sinalizado pela autora implica na internalização dos mecanismos de controle social. Nesse contexto, tempo e espaço aparecem não só como estruturadores do mundo, mas também dos indivíduos.

¹⁵ Conceito trabalhado por Norbert Elias (1998).

As técnicas de mensuração e regulação do tempo inventadas na Modernidade implicam relacionar, perceber e vivenciar o tempo de uma forma peculiar. Norbert Elias chama atenção para essa questão, quando escreve que

[...] a experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais, como os relógios de movimento contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos [...] (Elias, 1998, p. 38).

As formas peculiares de experienciar e vivenciar o tempo estão ligadas fortemente ao espaço. Fabris cita Viñao Frago quando afirma “que tempo e espaço se dão as mãos, um implica o outro, pois qualquer atividade humana precisa e tem lugar¹⁶ em um espaço e um tempo” (Fabris, 1999, p 42).

A partir da discussão realizada até o momento, considero possível relacionar essas leituras de tempo e de espaço ao poder disciplinar. Um novo tipo de poder que entende que “domesticar, normalizar e fazer produtivos aos sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los” (Varela, 1996, p. 81).

Não será demais insistir aqui em alguns pontos, na medida em que eles são importantes para meu trabalho. Conforme já expliquei anteriormente, o poder disciplinar ocupa-se, de forma especial, de tecnologias de individualização, buscando tornar os corpos, ao mesmo tempo dóceis e úteis. Nascido de um conjunto de transformações sociais, econômicas e políticas no século XVIII, esse poder serve-se, além de tecnologias de individualização, de tecnologias de regulação das populações, permitindo que o corpo dos indivíduos se torne parte do domínio do poder, através de um processo de objetivação¹⁷ que os tornará sujeitos.

Entre as tantas funções do poder disciplinar, tomo o disciplinamento e a docilização dos corpos como relevantes para a discussão a que pretendo promover nesta Dissertação. A

¹⁶ A ocupação do espaço o constituirá como lugar. O espaço é aquele projetado, imaginado e o lugar, aquele construído a partir do fluir da vida tendo como suporte o espaço. O lugar, assim como o território, é uma construção social, que pode ser tanto individual como coletiva e é a organização das pessoas e dos objetos em um espaço que determinará seus usos e funções naquele lugar.

¹⁷ Para Michel Foucault, tanto os processos de objetivação quanto de subjetivação constituem os indivíduos que, através de relações de poder, o tornam sujeitos. O indivíduo moderno é aquele que aprisionado à sua própria identidade e à consciência de si, passa a ser entendido como um objeto útil, dócil e assujeitado (aos outros e a si mesmo).

descoberta do corpo como um objeto, fez dele um alvo de poder, um objeto manipulável, controlável, treinável, *sujeito* ao processo de docilização. Para Foucault, “é dócil, um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p.118). A noção de docilidade diz respeito à união do corpo analisável ao corpo manipulável, diretamente ligada a relações de poder. Os esquemas de docilidade utilizam-se de um controle minucioso e permanente, de forma especial sobre os processos de atividade mais do que sobre seus resultados, esquadrinhando ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos, colocando os corpos em uma relação de docilidade-utilidade, ou seja, disciplinados. Segundo Veiga-Neto, “o poder disciplinar age sempre sobre algo que tem vida, ou seja, sobre algo que ocupa um lugar no espaço e existe num tempo finito” (Veiga-Neto, 2000a, p. 13), tomando corpo e alma juntos e é por esse motivo que a disciplinaridade se torna ao mesmo tempo necessária e natural.

A disciplina surge como um importante mecanismo nesse contexto. Diferente da escravidão, da domesticidade e da vassalagem, a disciplina consiste em um conjunto de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe a relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 1987, p.118). O nascimento da disciplina acontece juntamente com o nascimento de uma arte do corpo humano que busca além do aumento das habilidades e da sujeição, a formação de uma relação que torna os corpos tão mais obedientes quanto mais úteis e vice-versa. A disciplina coloca o corpo humano em uma “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”¹⁸ (Foucault, 1987, p.119). Em suma, a disciplina dissocia o poder do corpo o colocando em uma relação de extrema sujeição. Entendida dessa forma, a disciplina passa a ser responsável pela produção de um tempo e de um espaço disciplinares.

Sobre isso, Júlia Varela, escreve que

esse poder disciplinar, em razão de sua economia e de seus efeitos, tendeu a se estender por todo o corpo social [...] As tecnologias disciplinares que estão na base da produção social de novos saberes e novos sujeitos, funcionam através de uma nova concepção e organização do espaço e do tempo. Implicam a existência de um espaço e um tempo disciplinares. Para o espaço disciplinar, o princípio da clausura deixa de ser constante, indispensável e suficiente. O importante agora é a redistribuição dos indivíduos no espaço [...] A cada indivíduo há de se determinar

¹⁸ Grifos do autor.

uma localização precisa no interior de cada conjunto. Os indivíduos hão de estar vigiados e localizados permanentemente para evitar encontros perigosos e comunicações inúteis, se de fato se quer favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas (Varela, 1996, p.82).

Trata-se de um espaço quadriculado, onde cada indivíduo tem o seu lugar e cada lugar é ocupado apenas por um indivíduo. No espaço disciplinar, cabem tantas divisões quantas forem necessárias, sempre de acordo com a quantidade de corpos que irão ocupá-lo. A geometrização do espaço tem como objetivo a vigilância constante, evitando a circulação dos indivíduos, a vadiagem, a aglomeração, etc.; para que assim seja possível conhecer, dominar e utilizá-los da melhor forma possível, sendo a disciplina a responsável pela organização desse espaço analítico. Citando Foucault, “o espaço das disciplinas é sempre no fundo celular. Solidão necessária do corpo e da alma [...]” (Foucault, 1987, p.123).

A utilização máxima e exaustiva do tempo são marcas fortes de um tempo disciplinar que deve ser aquele sem impurezas e sem defeitos, de boa qualidade. Deve ser medido e pago, e ao longo de sua duração, os corpos devem estar aplicados cada um ao seu exercício. O tempo penetra no corpo, controlando-o minuciosamente. Em um tempo disciplinar, é *proibido perder tempo*, por isso, além dos horários, a disciplina opera de forma econômica, extraindo do tempo o máximo de rapidez com o máximo de eficiência.

Ao colocar tempo e espaço como processos imbricados e como produtos do poder disciplinar, Michel Foucault, diz que: “as disciplinas, que analisam o espaço, que decompõe e recompõe as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (Foucault, 1987, p.133).

Por fim, ainda sobre o poder disciplinar, Foucault diz que

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios [...] é um poder modesto, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (Foucault, 1987, p. 143).

Ao trazer toda essa discussão anterior sobre a marcação do tempo na Modernidade e combinando-a ao conceito de poder disciplinar que faz surgir um tempo e um espaço disciplinares, é possível compreender tanto a organização quanto a utilização e a significação do tempo e do espaço escolar.

Por isso, frente a esse contexto onde, ora o tempo é tomado como uma construção cultural, como uma representação que se constrói a partir de sua própria localização temporal e ora como algo determinando por dispositivos disciplinares que quadriculam o espaço e extraem do tempo o máximo de produtividade possível considero importante aprofundar a discussão sobre tempo e espaço escolar na tentativa de ilustrar o desencaixe que se estabelece entre sociedade e escola na Contemporaneidade, tendo como uma das condições de possibilidade o uso e a significação do tempo.

Historicamente a escola tem sido caracterizada como um lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Um lugar onde o projeto moderno de educar aos sujeitos tirando-os de seu estado selvagem acontece através da escolarização. A escola inventa para si um tempo único – marcado de forma precisa pelo relógio – no qual todos devem se enquadrar, e para viabilizar esse objetivo, geometriza o espaço, determinando os lugares de cada sujeito. A escola disciplina, dociliza, normaliza os corpos, buscando uma maior produtividade do tempo em um lugar destinado à aprendizagem.

Em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, a escola normatiza o tempo, produzindo sujeitos temporalmente autocontrolados. Ao esquadrinhar o uso tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem, aprendam *esse tempo* que serve como medida comum para todos determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram a esse tempo. Responsabilizar os sujeitos pela sua (não)adequação ao tempo escolar, pela sua (não)aprendizagem caracteriza-se como uma perversa estratégia da escola moderna para determinar aqueles que podem ou não ocupar o espaço escolar. Depositando no sujeito a responsabilidade por sua (não)aprendizagem, a escola cumpre seu papel no projeto da Modernidade em um constante processo de (in)exclusão.

Já no século XVII, Comenius anunciava a importância de que todos aprendessem as mesmas coisas ao mesmo tempo como um princípio de ordem. A simultaneidade sistêmica tinha como objetivo a universalidade, o funcionamento homogêneo de todas as instituições

escolares, buscando atingir “a ordem que abrange todos os tempos” (Narodowski , 2001, p. 55). Essa preocupação de Comenius em trazer à educação uma ordem temporal aponta como objetivo a formação humana em todos os aspectos. Essa nova concepção de tempo exige uma nova organização das atividades escolares. A organização por séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente, separa os alunos de acordo com a sua idade, definindo aquilo que é próprio para cada etapa educativa, definindo o tempo de trabalho e de repouso. Segundo Comenius “é preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo, para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua própria ocupação” (Comenius, 1997, p. 69). Essa nova organização do tempo e do espaço que se faz necessária na escola moderna permite controlar ao mesmo tempo todos e cada aluno, fazendo do espaço escolar uma máquina de aprender que permite ao professor, antes de tudo, corrigir e normalizar os sujeitos.

A utilização sutil do tempo como mecanismo de controle e disciplinamento faz-se tão produtiva pelo fato de sua não materialidade. Para Gallas, “a naturalização do tempo como um regulador e um mecanismo de controle e disciplinamento dos sujeitos sociais favorece o não questionamento de nossas ações e de nossa força de trabalho e produtividade” (Gallas, 2004, p.24).

Assim como o tempo, o espaço também surge como um importante mecanismo de controle e disciplinamento, pois para que o poder atinja a todos de uma maneira microfísica, é preciso que estejam distribuídos de forma econômica no espaço, que eles estejam confinados, cercados, organizados, acessíveis às ações do poder. Segundo Veiga-Neto “dentro desse confinamento, a distribuição dos corpos deve ser o menos caótica, difusa e informe possível, pois é preciso que o poder atinja igualmente a todos” (Veiga-Neto, 2000a, p.13).

Na escola, tempo e espaço estão intimamente imbricados; um é determinante do outro, fazendo da instituição escolar um lugar onde tempo e espaço se constituem de diferentes formas, produzindo os sujeitos também de diferentes formas. Assim, baseada em suas pedagogias, a escola assume o papel de reguladora de condutas. Essas pedagogias presentes na escola ocupam um papel importante na construção da subjetividade do indivíduo também como uma forma de organização de campos de saber, disciplinando o indivíduo.

Nesse sentido, a combinação dessas pedagogias com o poder disciplinar transformam as instituições educativas em espaços privilegiados para o disciplinamento e o controle dos indivíduos. Tomando emprestadas as palavras de Lopes, “educar aqui significa disciplinar antes de qualquer coisa” (Lopes, 2004, p.2) sendo esse o seu grande objetivo, na escola tanto o tempo (marcado precisamente pelo relógio) quanto o espaço (representado de forma especial pela arquitetura escolar) utilizam-se de símbolos que contribuam para o controle e o disciplinamento dos corpos infantis.

Viñao Frago caracteriza a escola como um espaço que, como todos os outros socializa e educa, mas que diferentemente de outros espaços situa e ordena essa finalidade específica a tudo e a todos que nele se encontram (Viñao Frago, 2001), e é o próprio espaço escolar, em sua formação enquanto território e lugar que irá marcar a fronteira entre aquilo que é e aquilo que não é da escola, entendendo-a não só como um espaço determinado e rotulado como tal, mas também como um espaço de natureza própria, um espaço que educa, que possui uma dimensão educativa.

Da mesma forma, o tempo. O tempo escolar educa, controla, determina aprendizagens. Marcado pelo relógio, o tempo da escola é único, medido e deve ser apre(e)ndido pelos sujeitos. Ao estabelecer de forma interessante uma relação entre o relógio e a arquitetura escolar, Escolano anuncia que “a incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta as intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições” (Escolano, 2001, p. 45).

É o relógio, este objeto que materializa e espacializa o tempo em seus ponteiros, transformando-o em algo visível, que deve ser cumprido que nos oferece a sensação da mobilidade do tempo. Além disso, são os ponteiros do relógio que permitem que seja percebido o caráter cíclico do tempo, como algo singular que “evoca a imóvel eternidade do ser” (Lopes e Veiga-Neto, 2004, p.234). Ainda nas palavras dos autores,

A circularidade do relógio não nos deixa esquecer o caráter cíclico do tempo, o eterno retorno daquilo que um dia foi e volta de novo a ser, para ser de novo e mais uma vez, e infinitamente, ser. Enfim, o objeto que mede a passagem do tempo parece se colocar por fora ou para fora, para além do próprio tempo. (Lopes e Veiga-Neto, 2004, p.234)

Ao entender o relógio como o objeto que além de materializar o tempo, nos lembra a todo o momento o seu caráter cíclico, como algo sem fim, que vai e volta, a escola incorpora o relógio a sua arquitetura como uma possibilidade de organizar o tempo a partir de nossas ações em um espaço determinado. Nesse sentido, a aprendizagem tem um tempo determinado para acontecer, o tempo de relógio, instituído como padrão, como normal, em um lugar naturalmente organizado para aprendizagem, e para o saber.

Ainda sobre a relação entre o relógio e a arquitetura escolar, Escolano diz que:

[...] o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada e saída dela, os tempos do recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (Escolano, 2001, p.44).

Aliado a tudo isso, o currículo escolar surge como um importante dispositivo de controle e determinação do espaço escolar. O currículo escolar contribui de forma significativa para a abstração do tempo e do espaço e para a articulação entre ambos, e mais do que isso, o currículo escolar opera como um importante “dispositivo envolvido com a ressignificação do espaço, na medida em que ele é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar” (Veiga-Neto, 2002, p.208). Por funcionar como uma forma de classificação que reúne tanto o eixo da disciplina corpo, quanto o eixo da disciplina saberes, espaço e tempo passam a ser elementos significativos do currículo, fonte de experiência e aprendizagem, contribuindo para uma utilização didática do espaço escolar, já que a arquitetura escolar é entendida como uma forma silenciosa de ensino.

Ao falar da arquitetura escolar como fonte de poder, controle e normalização, Fabris destaca que:

Talvez seja uma forma bem explícita de marcar fronteiras entre quem pode estar dentro e quem só pode imaginar o que se passa dentro de tão altas muralhas, indicando uma distância entre o conhecimento e o mundo cotidiano. Um conhecimento secular que precisa ser protegido, preservado e transmitido no “templo do saber” (Fabris, 1999, p.80).

O estabelecimento da fronteira dentro/fora marca fortemente as posições de sujeito, produzindo identidades e alteridades. A escola, através da normatização do tempo e do espaço, define o padrão de aprendizagem a que todos os sujeitos devem ser submetidos. A determinação de *uma aprendizagem comum a todos*, ao mesmo tempo, no mesmo espaço e

com os mesmos saberes é normatizada pelo currículo e é através dele e de uma série de estratégias que a escola busca transformar os escolares em sujeitos autogovernáveis e autônomos. A escola moderna utiliza-se de um complexo de táticas buscando atingir a esse objetivo, entre elas, o currículo, o controle do tempo, a delimitação dos espaços, as atividades extraclasse, etc. É através dessas estratégias que a escola governa a ação dos sujeitos da educação. Entre essas táticas, a disposição do espaço e a organização do tempo permitem que a escola não apenas ensine e regule através do currículo, mas também de sua arquitetura, seus espaços e tempos, fazendo com que a aprendizagem não se dá apenas por aquilo que a escola possibilita, mas também por aquilo que não tem lugar, por aquilo que está silenciado em seu interior.

Seguindo sua *missão* de educar, disciplinar e estabelecer lugares, a escola produz ao mesmo tempo saberes legítimos em um espaço geometricamente dividido, incluindo e excluindo os sujeitos de forma sutil e eficaz. Através da disciplina, distribui os sujeitos no espaço e no tempo para que sejam capazes de internalizar as regras de controle, agindo diretamente sobre os indivíduos, transformando-os em sujeitos autocontroláveis e autônomos (Lopes, 2004).

Com essa discussão, não esgotei, é claro, as relações entre tempo, espaço e escola, porém acredito que tenha sido possível compreender a forma como o tempo normatizado pela escola atua diretamente na produção dos sujeitos e também o quanto a forma utilizada pela escola para administrar e organizar o tempo dos alunos vai de encontro à configuração espaçotemporal que se estabelece na Contemporaneidade, provocando assim aquilo que vem sendo chamado de desencaixe, ou então de crise da escola. É exatamente essa a discussão que pretendo estabelecer na próxima seção, *Escola e sociedade: (des)encaixe?*.

SOCIEDADE

O que as escolas precisam aprender

O mundo mudou. Os currículos ficaram obsoletos. Quais habilidades os alunos devem desenvolver para enfrentar os novos tempos

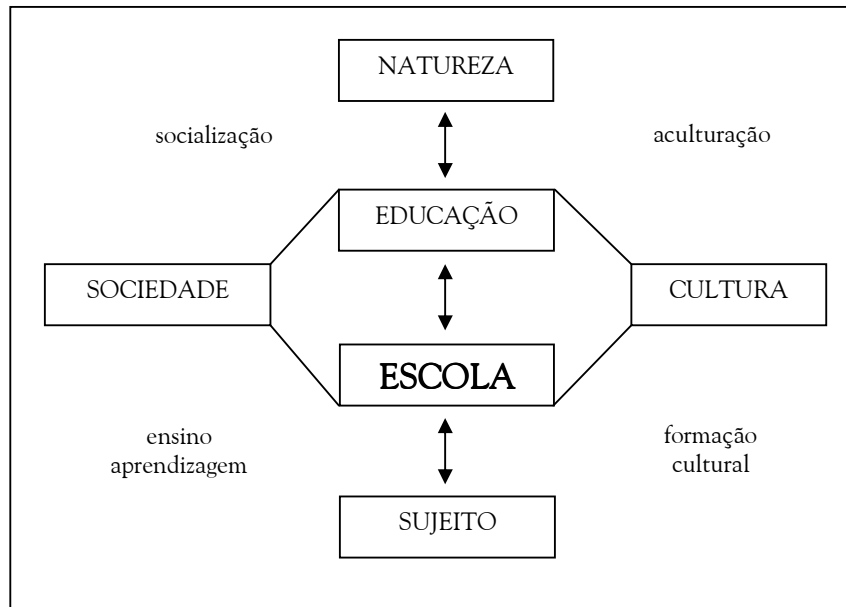
ANA ARANHA

IMAGINE QUE UM CIDADÃO TIVESSE DORMIDO UM SÉCULO E ACORDASSE AGORA. O mundo seria uma grande surpresa para ele. Aviões. Celulares. Arranha-céus. Ao entrar numa casa, ele não conseguiria entender o que é uma televisão. Ou um computador. Poderia se maravilhar com uma barra de chocolate. Escandalizar-se com os biquínis das moças. Perder-se num shopping center. Mas, quando ele deparasse com uma escola, finalmente teria uma sensação de tranquilidade. "Ah, isso eu conheço!", pensaria, ao ver um professor com um giz na mão à frente de vários alunos de cadernos abertos. "É igualzinho à escola que eu frequentei."



Revista Época, 23 de abril de 2007.

ESCOLA E SOCIEDADE: (DES)ENCAIXE?



A escola moderna historicamente é uma grande responsável pela intermediação da relação entre sociedade e cultura com o sujeito. Por isso, desde sua invenção, escola e sociedade, estiveram fortemente imbricadas, uma a serviço da outra visando o cumprimento de um importante projeto: a formação de sujeitos capazes de viver e transformar a sociedade em que vivem. Ao abrir este capítulo com um esquema¹⁹ que procura ilustrar essa relação entre escola e sociedade, o faço com o objetivo de mostrar a centralidade da escola tanto no processo de socialização quanto no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é possível pensar na escola como uma grande maquinaria implicada no processo civilizador e conseqüentemente como produtora de um determinado “tipo” de sujeito, idealizado pelo projeto moderno de educação. Essa mediação entre a sociedade e o sujeito se estabelece pela aprendizagem, pois “ao ensinar” conteúdos,

comportamentos, hábitos e atitudes, a escola vai enformando os sujeitos conforme seu objetivo primeiro: o disciplinamento e a civilização.

Esse modelo de escola idealizado na Modernidade permanece em funcionamento até os dias de hoje, porém a escola contemporânea vem cada vez mais assumindo funções e fazendo coisas que estão além daquilo para que foi pensada. Poderia se dizer que o papel da escola centrado no conhecimento perdeu forças? Ou será que esse nunca foi seu objetivo maior? Ou ainda, será que a escola contemporânea resgata a ênfase na socialização e na civilização? Ou será que nunca a perdeu? Essas perguntas que acabo de levantar aqui, são algumas das que me acompanham ao longo do processo de escrita deste capítulo. Por isso, não tenho a pretensão de respondê-las, mas sim de utilizá-las para pensar e problematizar essa resistente aliança entre escola e sociedade que permanece – ou se reforça – na Contemporaneidade.

A Modernidade, época em que a escola se constitui, pode ser pensada como o tempo em que se reflete a ordem. Um tempo onde não há espaço para a ambivalência e para o caos. Um tempo de classificação e segregação. Muito mais do que uma época, a Modernidade pode ser entendida como um estilo de vida, uma maneira de estar no mundo, onde o tempo é linear e controlado excessivamente pelo relógio.

Em sua busca constante pela ordem, a Modernidade não economiza esforços no combate à ambivalência, à desordem. Através de um movimento constante de classificação, segregação, separação é que vai se constituindo a utopia moderna de um *mundo perfeito*. A existência moderna pode ser caracterizada por oferecer duas alternativas: ordem e caos. Esses *gêmeos modernos* (Bauman, 1999), ordem e caos, aparecem um como contrário do outro, já que “foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas era sem pensar jamais em como ser” (Bauman, 1999, p.12). Na medida em que a única alternativa contrária à ordem é o caos, a ordem se engaja em uma guerra pela sobrevivência e pela eliminação de tudo aquilo que for incerto, imprevisível, indeterminado e conseqüentemente, se constitua como uma fonte de medo. Assim, no *sonho de pureza* moderno, o que está em jogo é a construção do “outro” do nosso próprio mundo. Um

¹⁹ Esquema elaborado durante uma discussão realizada na disciplina Cultura e Educação ministrada pelo professor Alfredo Veiga-Neto na UFRGS, por Carlos Nogueira em 30/05/2007.

mundo organizado, limpo, puro, enfim, perfeito. Segundo Bauman, por mais que as muitas utopias modernas sejam diferentes entre si, a idéia de um “‘mundo perfeito’ seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje apreendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre” (Bauman, 1998, p.21).

É nesse cenário que se inventa a escola. Como uma instituição capaz de oferecer aos sujeitos, ou melhor, às crianças e jovens, a sabedoria e as habilidades necessárias para a construção de um “mundo perfeito”. Ou seja, segundo o projeto moderno de educação, é através da passagem pela escola que serão formados os bons cidadãos. Nesse contexto que se estabelece a partir do século XVII, a escolarização aparece como uma “possibilidade de tornar os filhos trabalhadores sujeitos civilizados, garantindo, dessa forma, a perpetuação do sistema de classes e a ordem burguesa” (Arnold, 2006, p.66).

Antes de seguir estabelecendo aproximações entre escola e sociedade, acredito que seja importante me deter um pouco mais demoradamente à invenção da escola. Ao pensar sobre essa invenção moderna, não posso deixar de lado outra invenção igualmente importante, e que ocorre paralelamente a ela: a invenção da infância. Ao colocar a invenção da escola e da infância em uma mesma *ordem do discurso*, o faço por acreditar que uma se constitui como condição de possibilidade para a invenção da outra, e por esse motivo se torna impossível pensá-las de forma separada.

Ao falar em escola, imediatamente se estabelece uma relação com crianças e vice-versa, pois essas palavras carregam consigo um significado construído histórica e culturalmente. Porém, nesta Dissertação, as tomo como conceitos e mais do que isso, como invenções que são resultado de uma vontade de saber e de uma vontade de poder sobre os sujeitos infantis que surge com a Modernidade.

Sobre essa naturalização acerca existência da escola e da infância como algo *desde sempre aí*, Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria dizem que “assim como a escola, a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna e nem natural; é uma instituição social de aparição ligada a práticas familiares, modos de educação e conseqüentemente, a classes sociais” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.69). Frente a essa desnaturalização proposta pelos autores, é possível localizar a invenção da infância e da escola na passagem da Sociedade de

Soberania para a Sociedade Disciplinar, da Idade Média para a Modernidade²⁰ buscando atender as novas demandas que se estabeleciam no contexto social, e também como uma tentativa de solucionar um momento de crise que se estabelecia naquele momento.

Na Idade Média, o tempo e conseqüentemente a passagem da vida eram entendidos como algo natural, divino, definido pela Natureza. Nesse cenário, as crianças eram vistas como sementes da natureza, e “cada indivíduo descrevia um arco da vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência; saía da terra através da concepção e a ela voltava após a morte” (Gélis, 1991, p.311). A partir desse entendimento, o que diferenciava crianças e adultos, além do tamanho, era o tempo de vida, já que possuíam os mesmos direitos e deveres, trabalhavam igualmente e vestiam-se da mesma forma. Viviam juntos e aprendiam as coisas da vida através desse contato um com o outro.

Sobre essa relação adulto e criança, Walter Kohan afirma que

as crianças, tal como as compreendemos atualmente, eram mantidas pouco tempo no âmbito da família. Tão logo pudessem abastecer-se fisicamente, habitava o mesmo mundo dos adultos, confundindo-se com eles. Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos crianças eram educados sem que existissem instituições especiais para eles. (Kohan, 2005, p.64)

Naquela época, não existia um sentimento em relação à infância, as crianças participavam da comunidade na medida em que eram capazes de valer-se por si próprias, de acordo com aquilo que suas forças lhe permitissem. Somente no final do século XVI surgem indícios de uma nova relação com a criança, demonstrando uma certa afetividade e uma preocupação com a preservação da vida da criança. Essa preocupação em preservar a vida do infante reflete uma nova forma de significar o tempo. “A recusa à doença da criança [e da mortalidade infantil] constitui apenas um aspecto – essencial, sem dúvida – do novo imaginário da vida e do tempo [visando]²¹ prolongar a própria vida [...]” (Gélis, 1991, p.316). Essa vontade de prolongar a vida a partir de cuidados com as crianças intensifica-se nos séculos XVI e XVII, quando os especialistas já não conseguem dar conta de atender as demandas que surgem por toda à parte.

²⁰ Não quero afirmar aqui que essas transformações se deram de forma linear ou então que um modelo de sociedade surge para substituir outro. Utilizo a idéia de passagem apenas com uma funcionalidade didática para facilitar a compreensão do leitor.

²¹ Acréscimos meus.

Dessa forma a criança passa a ser não mais apenas uma preocupação dos pais, mas também da sociedade. Nesse momento

a criança se torna uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, que começa a expressar e tornar cada vez mais ostensivos tais sentimentos. A arte também oferece esse reflexo com os novos retratos de crianças sozinhas e outros em que a criança se torna centro da composição. O Estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. [...] A criança adquire um novo espaço dentro e fora da instituição familiar. (Kohan, 2005, p.66)

Assim, um sentimento de infância começa a nascer e a sociedade que antes mantinha todos juntos, agora passa a separar público e privado, adulto e criança. E nesse momento em que as crianças assumem visibilidade e se tornam uma preocupação social, já que se caracterizam como uma importante peça para garantir as finalidades do Estado moderno que se instala, a grande questão passa a ser a seguinte: o que fazer com as crianças?

Na tentativa de “dar conta” dessas crianças que passam a ocupar espaço na sociedade e a ser vistas como parte da população, cria-se uma instituição, onde, através do enclausuramento, as crianças possam ser preparadas para seu futuro, para serem bons adultos. Essa preocupação com o futuro reflete “[...] a necessidade que a moderna pedagogia teve de inventar uma criança e uma infância para esta escola que se instalava” (Bujes, 2005, p.189), ou seja, tanto a invenção da escola como da infância aparecem como processos complexos, como faces de uma mesma moeda, colocando uma como condição de possibilidade para o surgimento da outra. Em suma: a infância só passou a existir no momento em que se inventa a escola, e vice-versa.

Pensando nessa separação que se estabelece entre adultos e crianças e na invenção da escola como uma instituição de enclausuramento, ou então, como uma instituição de seqüestro conforme chamou Michel Foucault, é possível situar o final do século XVII como a consolidação do processo de escolarização. Segundo Ariès,

a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender a vida diretamente com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e colocada numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como

dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Ariès, 1981, p.11)

Para lidar com essas crianças e incorporá-las a essa ordem escolar que começa a se estabelecer é necessário separá-las dos adultos, marcá-las, defini-las, explicá-las ao máximo. “É preciso sem dúvida, *infantilizá-las*” (Bujes, 2005, p.190). Esse processo de infantilização decorre da invenção da infância enquanto um objeto de intervenção que colocará em movimento o processo de escolarização, resultado da invenção da escola enquanto instituição de seqüestro. Assim, escolarização e infantilização aparecem intimamente conectadas e justificam a expansão do aparato escolar. Em suma: a justificativa para o processo de escolarização e infantilização da infância vai ao encontro da necessidade emergente de disciplinamento dos sujeitos, justificando assim, a invenção de uma grande maquinaria para cumprir com esse objetivo.

Porém, é importante lembrar que:

constituir a infância como preocupação – definindo-a minuciosamente, traçando os limites da sua existência, discutindo as responsabilidades pelo seu futuro – estaria associado a um amplo esforço teórico para explicá-la cientificamente e para predizer os processos que com ela ocorriam nesta fase. As definições que então se estabelecem, os significados que se atribuem aos termos criança, infância e aos processos que lhes são peculiares acabam por estabelecer determinados modos de vê-las [...] de lidar com elas. (Bujes, 2005, p.189-190)

Da necessidade de conhecer tudo sobre a infância para melhor governá-la, educá-la, moldá-la de acordo com os interesses da sociedade, começam a surgir inúmeras descrições que tentam definir o perfil da infância ou então “o que é mesmo” a infância. Ao descrever as crianças como inocentes, dóceis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade, a passagem pela escola teria como objetivo distanciar a criança dessa sua “identidade natural”²², distanciando homem e natureza através do disciplinamento. Novamente nas palavras de Bujes, a escolarização torna “cada vez mais individualizados aqueles por ela acolhidos. A conversão de seres humanos em sujeitos civilizados foi, portanto, um dos maiores sucessos do projeto educacional moderno” (Bujes, 2005, p. 188-189).

²² Utilizo o termo identidade natural para dizer da aproximação que essas descrições das crianças têm com a natureza.

Esse movimento de infantilização e pedagogização da infância trabalha a favor da homogeneização infantil, ou seja, definir um conceito único de infância sob o qual estejam abrigadas todas as crianças. Assim, as crianças começam a ser vistas como seres com uma essência, que reforçam a presença de características naturais específicas e que fazem delas seres iguais, que apenas diferem em idade. Essa crença na existência de uma essência infantil reforça o ideal comeniano de que todos são educáveis e por isso, capazes de atingir o pleno desenvolvimento humano.

Para Comenius, a educabilidade é uma condição humana. Acreditando que todos têm capacidade de ser educados, a educação aparece como a possibilidade de afastar o homem de sua condição selvagem. Para ele, a infância é o ponto de partida da educação, pois “a fase da vida onde se concentra a simplicidade são os primeiros anos do homem, e nesse sentido eles são determinantes na série de aprendizagens a serem atingidas, já que nesses anos ainda não existe aprendizagem” (Narodowski, 2001, p.44). Por considerar a criança como um ser que não possui conhecimento, a infância será a base para que se atinja níveis superiores, já que nessa fase o sujeito encontra-se em um estado livre de qualquer imperfeição. A existência da infância só se justifica, segundo Comenius, por ser o ponto de partida da educação, ele abstrai dela todas as características possíveis para “dotá-la de iguais possibilidades de educabilidade: o homem, seja qual for sua condição, é educável”. (Narodowski, 2001, p.46) Por condensar toda a potencialidade de aprendizagem no amadurecimento (começando pela infância para formar bons adultos) é possível justificar a preocupação do pedagogo com a criação de um método de aprendizagem único para todas as escolas em uma escola aberta a todos.

Jean Jacques Rousseau (século XVIII) inicia sistematicamente os estudos e as descrições sobre a infância. Defendendo uma educação mais aberta, que possibilite a experiência e as escolhas de cada sujeito, acredita que a criança nasce naturalmente boa e deve ser educada para se manter afastada das “más influências” do mundo. Segundo ele, a criança deve ocupar o centro do processo educativo e é a própria criança que deve servir como critério e como medida do aprender. É por essa crença na capacidade humana que o filósofo defende uma nova postura diante do processo educativo, para ele, muito mais importante do que detalhar matéria e conteúdos é observar e estudar as próprias crianças (Streck, 2004, p.27).

Ao falar da condição infantil, Rousseau diz que:

[...] a raça humana teria perecido se não tivesse começado por ser criança. Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas (Rousseau, 1999, p.8).

Essas “três educações” de que fala Rousseau fazem parte de um processo educativo que se inicia na primeira infância e vai até a fase adulta, resultando em uma educação de qualidade, já que teria a duração da vida do sujeito. A educação da natureza será aquela responsável por oferecer a capacidade de fazer perguntas e aprender. A educação das coisas coloca o professor como o responsável por proteger seu aluno das influências da sociedade e por desenvolver neles a capacidade de pensar e julgar. Já a educação dos homens, é aquela que fará dos homens cidadãos. A educação assume a condição de sobrevivência e também a condição de cidadania, e por esse motivo, deve ser permanente, já que nunca será capaz de cumprir plenamente o que dela se espera ou então o que ela promete. “Mais do que isso, quanto melhor sucedida ela for, mais ela correrá o risco de fazer do ser humano o que ele talvez nunca deveria ser” (Streck, 2004, p.36).

Por esse motivo o segredo da boa educação, segundo Rousseau, está em não perder tempo, permitindo que a criança desde cedo comece a fazer suas escolhas e a pensar por si própria. Apesar de salientar a necessidade de não perder tempo quando se refere ao fato de que a educação começa na infância, por outro lado, Rousseau afirma que a educação deve acontecer pela experiência, sem um tempo pré-definido. Utilizando suas palavras, “deixai que se amadureça a infância nas crianças. Enfim, faz-se necessária para elas alguma lição? Evitai dá-la hoje, se podeis adiá-la para amanhã sem perigo” (Rousseau, 1999, p.92). Ainda sobre o tempo da infância, o filósofo afirma que é preciso encontrar a criança na criança, conhecendo todas as etapas da vida para a construção de uma teoria pedagógica. Ele afirma que “deixar a criança ser criança implica ter tempo” (Streck, 2004, p.91) e que em uma proposta pedagógica que busque uma educação útil, o processo de aprendizagem deve admitir perder tempo, desenvolvendo na criança à vontade e o desejo de aprender. A partir do pensamento de Rousseau é possível perceber a necessidade de preservar a natureza da infância – dócil, delicada, ingênua – através de uma educação que vá contra a sociedade,

preservando-a de suas más influências. É através desse conhecimento da natureza infantil que se torna possível o disciplinamento dos sujeitos infantis pela ação do professor e, é através dessa disciplina colocada em ação que a criança adquire liberdade e autonomia, princípios caros para o filósofo.

Ainda na esteira dos pensadores clássicos no campo da educação que tornaram possível através de suas descrições e estudos a invenção da criança e da infância para a escola que se instalava, Immanuel Kant, no século XIX associa educação e disciplina. Segundo ele, a educação tira o homem²³ do estado selvagem tornando-o verdadeiramente homem através da disciplina. Entendendo o homem como uma criatura que precisa ser educada, apenas um sujeito disciplinado poderá desenvolver suas potencialidades e gozar do direito da racionalidade. Ao afirmar que “ele [o homem]²⁴ é aquilo que a educação dele faz” (Kant, 2002, p.15) é possível identificar o conceito de educação presente na filosofia kantiana: “por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução com formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (Kant, 2002, p.11). Em sua conhecida obra *Sobre a Pedagogia*, o pensador reforça a importância do disciplinamento dos sujeitos acima de qualquer coisa. Para ele, é a disciplina que irá impedir o homem de se afastar do seu destino e de sua humanidade através das suas inclinações animais. Porém,

[...] isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (Kant, 2002, p.13).

Assim, a educação escolarizada deve antes de qualquer coisa, disciplinar os corpos infantis, para que depois disso possa instruí-los pela e para a cultura. Para Kant, o segredo da perfeição humana está na educação, que é a responsável tanto pela instrução quanto pelo disciplinamento. Para o autor, a falta de cultura pode ser remediada, porém a falta de disciplina mantém o homem na sua condição selvagem. Utilizando novamente suas palavras: “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura [...] não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (Kant, 2002, p.16).

²³ A palavra homem é utilizada aqui no seu sentido amplo, referindo-se a idéia de ser humano.

²⁴ Acréscimo meu.

Feita essa breve discussão das idéias dos pensadores considerados como clássicos no campo da educação, acredito que todos esses autores, cada um a seu modo, trabalham com a idéia de um sujeito em amadurecimento. Cada um a seu modo, descreve a infância e a coloca como ponto de partida para a educação e ainda chamam atenção para a idéia de que quanto mais cedo as crianças forem submetidas à educação e conseqüentemente à escolarização, mais eficientes serão seus efeitos.

Essa exaustiva categorização da infância e de sua educação torna possível que a escola moderna e a pedagogia “criem” formas de se trabalhar com essas crianças. É por isso que a escola pode ser caracterizada como uma grande maquinaria de disciplinamento e normalização, já que assume para si a responsabilidade de execução do projeto da Modernidade: formar cidadãos conscientes e autônomos para viver em sociedade. Olhar para a escola a partir do padrão de ensinar proposto pela Modernidade, permite que ela seja lida – enquanto instituição legítima de aprendizagem – entre outras tantas formas “como um espaço onde seres deficitários são moldados a partir das relações de poder, apagando-se as diferenças e reproduzindo o discurso binário” (Acorsi, 2006, p.3).

Operando em uma lógica binária, que classifica os sujeitos como bons e ruins, normais e anormais, aprendentes e não aprendentes, eficientes e deficientes, capazes e incapazes, o processo normalização passa a ser o grande foco da escola. Essa necessidade de classificação e separação dos sujeitos de acordo com suas capacidades reflete a ansiedade da escola por manter a ordem em tudo e todos em ordem. É nesse contexto que aparece a noção de norma e de normalidade. Essa invenção relativamente recente, que nasce juntamente com conceito de “homem médio” serve para definir aquilo que seria o “ideal”.

A partir dessas definições que se estabelecem pela norma e definem o padrão de normalidade, a escola adota essas categorias para definir as posições que os sujeitos que estão no interior de seus muros estão autorizados a ocupar, assim como para balizar comportamentos e aprendizagens considerados legítimos naquele espaço. Portanto, a escola, assim como outras instituições de normalização – o asilo, a fábrica, a prisão entre outras maquinarias dedicadas a manter a ordem – age diretamente sobre a vida das crianças moldando-os de acordo com aquilo que é considerado normal e buscando mantê-los o máximo possível sobre a égide da normalidade, evitando comportamentos e atitudes considerados como inadequados para a formação de um bom cidadão, um bom adulto.

Sobre essa necessidade de manutenção da ordem, uma característica da Modernidade que se estende às escolas, Bujes afirma que:

o mundo moderno precisou de ordem para projetar, manipular, administrar, planejar. As práticas modernas desejaram exterminar, suprimir ou eliminar o que não podia ser precisamente definido, exatamente para poder viabilizar o projeto ordenador. A pedagogia não foge desse modelo, quando define-lhe um currículo, institui rotinas, instaura classificações, normatizações, hierarquias, sacraliza rituais... (Bujes, 2005, p.195)

A escola foi e continua sendo a instituição responsável por construir determinado tipo de sujeito e uma peça fundamental na construção de “um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada” (Veiga-Neto, 2003a, p.104). A escola, enquanto a grande maquinaria de civilidade assume na Modernidade o papel de transformadora dos homens, tirando-lhes da condição selvagem e colocando-os na condição de homens, de civilizados.

Na Contemporaneidade os discursos que fundaram a escola moderna e que retratam as pretensões iluministas da escola enquanto um espaço democrático, de liberdade, de formação de sujeitos críticos e autônomos, se fortalecem e se intensificam visando o disciplinamento dos sujeitos em dois eixos: o do corpo e o dos saberes. E é através da disciplinaridade que se pode estabelecer a relação entre Modernidade e Escola, já que ambas estão implicadas por um mesmo tipo de poder, o poder disciplinar, e é desse tipo de poder que depende nossa capacidade de nos “autogovernarmos” cada vez mais (Veiga-Neto, 2003a).

Sobre o moderno processo de educação e sua intenção de governar os sujeitos, Bujes afirma que:

[ele] não esteve apenas comprometido com a ordenação escolar – com a organização disciplinar dos currículos, com o disciplinamento dos corpos, dos tempos e do espaço, com o controle dos processos e das etapas do desenvolvimento, [...] – a suposição nele presente é que ter freqüentado a escola nos ajudaria a manter a ordem do mundo, a mantê-lo livre do acaso e da contingência [...] (Bujes, 2005, p.194).

Pelas palavras da autora, fica evidente a responsabilização da escola pelo futuro, tanto dos sujeitos que estão sob sua responsabilidade, quanto da manutenção de uma sociedade organizada e segura. Nesse sentido, pensar na escola e na sua constituição exige pensarmos também na constituição da sociedade, já que a educação escolarizada nada mais é do que um conjunto de práticas ligadas diretamente a práticas sociais.

Ao colocarmos lado a lado escola e sociedade é possível entendermos porque são cada vez mais recorrentes as discussões no campo da educação que tentam entender os motivos da chamada “crise da escola”. Ao pensarmos na “crise da educação” como um estado permanente, mas que não se estabelece hoje, e sim como um processo que já havia sido sinalizado por Comenius no momento em que escreve a *Didática Magna* como uma tentativa de reverter à situação das escolas no século XVII, é possível colocar a própria invenção da escola moderna como resultado de um momento de crise. Aparece aí, o desencaixe que se estabelece entre a Sociedade Contemporânea e escola. Uma das possibilidades de leitura desse desencaixe reside na manutenção de uma estrutura rígida há aproximadamente quatro séculos. Esse movimento de resistência da escola em manter sua estrutura clássica tem provocado o seu enfraquecimento, na medida em que foi inventada para um “tipo” de sujeito que já não existe mais. Assim, considero possível retomar a pergunta que faço logo ao iniciar o texto deste capítulo e que coloquei como uma das condições de possibilidade para a invenção da infância: o que fazer com essas crianças?

Novamente, na tentativa de “dar conta” de sujeitos que cada vez mais ganham visibilidade na sociedade e se constituem não mais somente como uma preocupação da família, mas também da sociedade. As escolas contemporâneas procuram estratégias para manter as crianças dentro de seus muros e preservar seu *status* como o lugar legítimo de aprendizagem. O interessante nessa *outra* configuração que a escola vem assumindo – oferecendo turno integral ou atividades extraclasse – é preservar o disciplinamento e a normalização dos sujeitos. As técnicas e as estratégias se modificam, mas a base continua a mesma. A disciplina se recicla, divide espaço com mecanismos de controle e oferece mais “liberdade” às crianças, porém uma “liberdade” sempre regulada e vigiada.

Tomando a sensação de crise cotidiana como algo que mobiliza tanto o desencaixe quanto a necessidade de reconfiguração da escola para atender as demandas dos alunos que se multiplicam e se diferenciam cada vez com mais rapidez, passo para o terceiro e último capítulo desta Dissertação. Nele discuto as estratégias que a escola vem utilizando continuar sua busca pelo encaixe com a sociedade, uma das utopias modernas. Para isso, transformei o material empírico desta pesquisa em *corpus* de análise. Essa operação que se deu pela utilização de conceitos enquanto ferramentas analíticas, me possibilitou extrair dos materiais categorias que materializassem as estratégias que a escola vem adotando – através

de um forte investimento na organização e gestão do tempo infantil – e que trazem a tona novamente – ou apenas reforçam – o caráter salvacionista da educação e ao mesmo tempo a educação como um processo de dominação.

CAPÍTULO III

ESTRATÉGIAS DE ENCAIXE: OLHANDO PARA A ESCOLA E PARA O TEMPO PRESENTE



Uma escola que “atenda” as crianças durante todo o dia. Essa parece ser a grande estratégia da escola contemporânea para “se encaixar” com a sociedade. Uma estratégia que vem colocando, ou melhor, reforçando o papel da escola – e da educação – como possibilidade de salvação. Salvação não apenas das crianças e jovens que circulam em seu espaço, mas também, da sociedade.

Esse investimento na ampliação do tempo de permanência das crianças na escola não é uma invenção que se dá por conta das escolas, tem sim, uma base legal. Buscando pela legislação, a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na Seção III, artigo 34, estipula que a jornada escolar no ensino fundamental deve incluir pelo menos quatro horas diárias de atividades e, progressivamente, ampliar o período de permanência na escola. Coloca também no parágrafo segundo, que o ensino fundamental deverá ser progressivamente ministrado em turno integral, porém deixa essa iniciativa a critério dos sistemas de ensino. Ao deixar a critério dos sistemas de ensino a implantação do ensino em período integral, as escolas ganham autonomia para administrar da forma que considerarem mais pertinente o tempo de permanência das crianças no seu espaço.

Ao receber autonomia para administrar o seu tempo, surgem inúmeras iniciativas e projetos tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Um exemplo disso, são os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Bahia que ganham destaque no cenário educacional nacional e passam a servir como modelo para outros Estados que pretendem implantar a escola de tempo integral. Uma reportagem da Revista Nova Escola (edição de junho / julho de 2006) intitulada *Mais tempo para aprender*, apresenta experiências bem sucedidas de escolas de período integral nesses Estados e inicia afirmando que: “existe um consenso entre os educadores de que o período integral é, em todos os sentidos, mais eficiente do que a jornada de quatro horas que vigora em quase todo o país” (Ferrari, 2006, p.56). Paralelamente a isso, afirma também que um tempo maior de aulas evita que as crianças “caiam” no ócio ou então se dediquem a atividades como vídeo game e televisão, já que oferece outras possibilidades de ocupação do tempo. Ao colocar a escola de período integral como possibilidade de oferecer uma educação também integral – desejo da escola de contemplar o aluno em todos os aspectos: emocional, psíquico, cognitivo, físico, etc. – ainda apresenta uma relação de *nove boas razões para estudar o dia todo*. Ao elencar os benefícios dessa nem tão nova²⁵ modalidade de ensino, considero interessante incorporar ao texto quatro deles: “libera os pais para trabalhar. Torna mais produtivo o tempo ocioso. Tira as crianças de ambiente de risco social. Supre carências de lazer, cultura, esporte e acesso à tecnologia” (Ferrari, 2006, p.56).

Ao acreditar que aumentando o tempo de permanência das crianças na escola será possível “resolver” todas essas questões pontuadas pela revista, as escolas passam a se organizar para oferecer aos seus alunos essa possibilidade, reforçando assim o seu papel na formação dos sujeitos para viverem em sociedade. Com esse objetivo, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, cria o projeto *Escola de Tempo Integral* no ano de 2004. Atualmente já são aproximadamente vinte e três (0,71%) das escolas estaduais que desde 2004 funcionam com turno integral.

²⁵ Utilizo a expressão “nem tão nova”, por datar em início do século XVIII os primeiros internatos destinados a educação de crianças e jovens. Mais recentemente no Brasil, por volta de 1950 é realizada a primeira experiência de ensino em turno integral em uma escola baiana idealizada por Anísio Teixeira, mas que não obteve muito sucesso, sendo reformulada alguns anos depois.

A essência [do projeto], é a permanência da criança e do adolescente na escola, assistindo-o *integralmente* em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar, resgatando a auto-estima e capacitando-o para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para *redução dos índices de evasão, repetência e distorção série/idade* (Secretaria da Educação RS, 2006²⁶, grifos e acréscimos meus).

Ao tomar o projeto como uma possibilidade e atingir efetivamente (ou poderíamos dizer finalmente?) a aprendizagem, a permanência por um longo período de tempo na escola visa também à redução de índices como evasão e repetência, fato que reflete a tentativa constante da escola de homogeneização das classes escolares e a luta pela normalização dos sujeitos, que com o projeto são “distorcidos” e passam a ocupar o espaço que lhe é reservado de acordo com sua série e idade. Entre os objetivos do projeto, vale a pena destacar: “manter os estudantes com atividades, no instante em que os pais estão buscando o sustento da família. Educar os alunos para o pleno exercício da cidadania. Promover a ampliação da humanização do espaço da sala de aula” (Secretaria da Educação RS, 2006). Novamente, a preocupação com a preparação para o futuro e com o exercício pleno da cidadania aparecem como pontos importantes para a implantação de escolas de turno integral. Além disso, ao colocar como objetivo ocupar as crianças enquanto os pais trabalham pelo sustento da família, permite estabelecer uma relação com a necessidade moderna de separar adultos e crianças, já que ambos possuem necessidades diferentes: crianças estudam, adultos trabalham.

Outra estratégia interessante adotada pelo Estado do RS é o projeto Escola Aberta, que tem sido apontado como uma possibilidade de fazer com que a “escola volte a sorrir”, como uma possibilidade de mudança na rotina escolar e até mesmo de redução da indisciplina. Nas palavras do então Secretário da Educação José Fortunati (2003), em carta endereçada aos professores da rede estadual de ensino²⁷, “o projeto é simples e transformador” (2003) e também é “uma resposta à violência que envolve nossas crianças e adolescentes” (2003). Ao abrir as portas das escolas aos finais de semana com o objetivo de controlar não só as crianças, mas também a família e a comunidade, essa iniciativa reforça o caráter salvacionista da educação, colocando a escola como um espaço de transformação social e de construção de um mundo melhor.

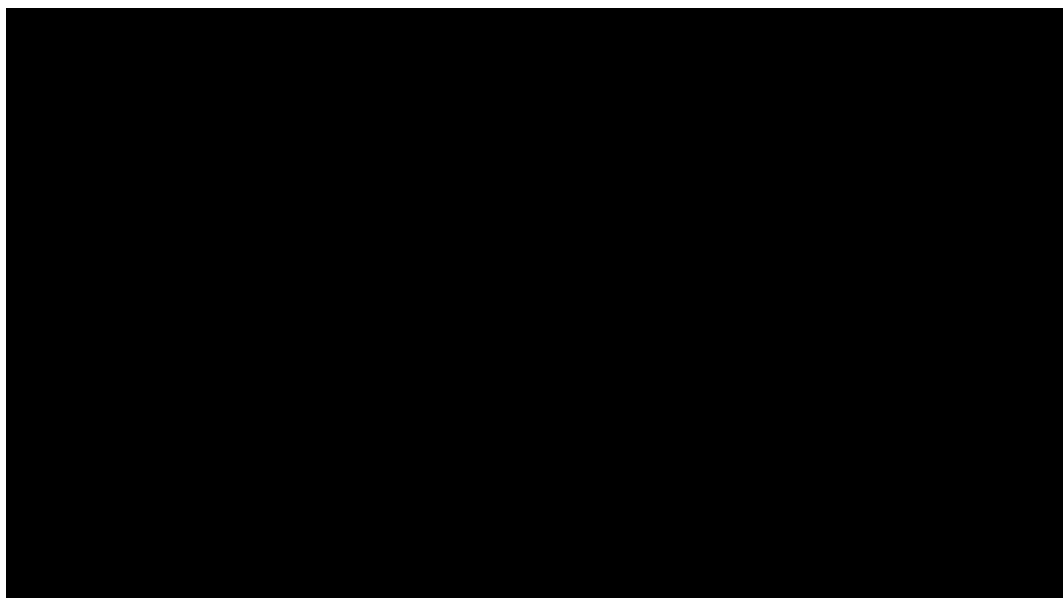
²⁶ Fonte: *site* da Secretaria Estadual de Educação, cf. referências bibliográficas.

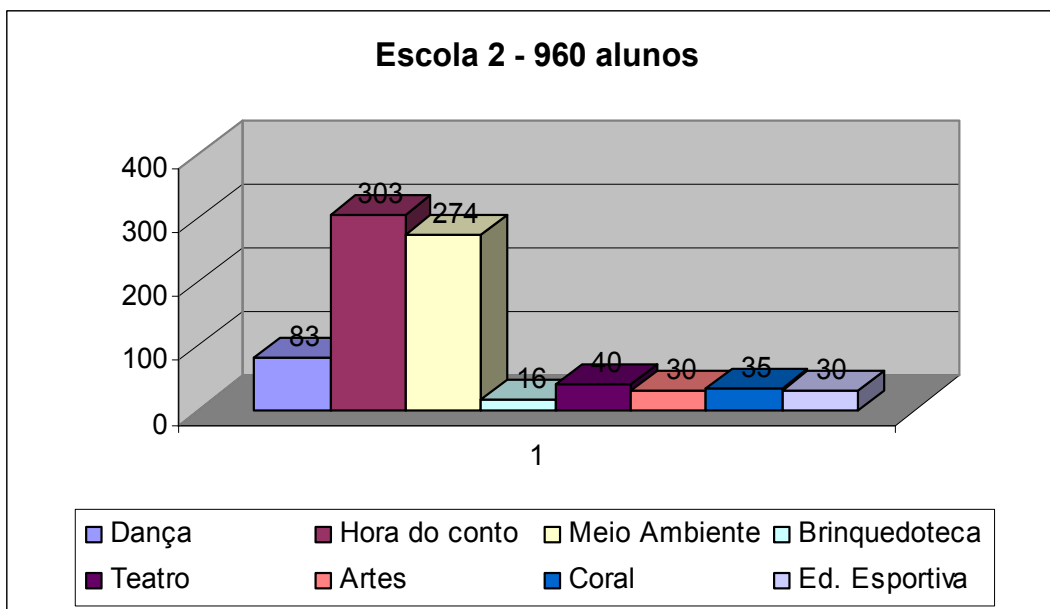
²⁷ Em anexo.

Ao trazer esses exemplos para o texto, tenho como objetivo mostrar algumas das inúmeras estratégias que estão sendo inventadas pela escola para manter pelo maior tempo possível os alunos “dentro”. São vários nomes, vários projetos que tem por fim o mesmo objetivo: controlar o tempo e as atividades das crianças para assim mantê-las sob controle. Em suma: é através de ações sobre as crianças que se torna possível o controle da população.

Diante desses exemplos, volto-me ao material empírico desta Pesquisa na tentativa de “materializar” a ocupação do tempo das crianças pela escola através das atividades com as quais as crianças estão envolvidas ao longo de seu dia – sejam elas nas escolas de turno integral ou em escolas que oferecem atividades extraclasse, ou em projetos governamentais ou ainda em políticas públicas de atenção à infância em situação de risco social, etc. – e apresento dois gráficos que reúnem os dados recolhidos nas entrevistas que permitem visualizar a estratégia criada pela escola para transformar o tempo infantil em um tempo útil e produtivo.

São eles:





Ao olhar para esses gráficos, inúmeras são as leituras possíveis. Entre tantas, uma possibilidade de análise seria a quantidade de atividades oferecidas, problematizando cada uma delas, seus objetivos e sua produtividade. Outra possibilidade – a que particularmente interessa mais a este estudo – seria olharmos para o número de alunos envolvidos nessas atividades, servindo talvez como um indicador da “credibilidade” que o ensino em tempo integral (independente da forma como esteja organizado) recebe nas escolas contemporâneas.

Mesmo não tendo como objetivo nesta Dissertação realizar uma análise quantitativa, penso que esses dados contribuem para me ajudar a pensar, na própria viabilidade da Pesquisa. Na medida em que na Escola 1, 44,92% dos alunos passam uma média de 6 a 7 horas por dia, três vezes por semana na escola, e da mesma forma, na Escola 2, onde 84,48% dos alunos estão envolvidos nas atividades extraclasse durante aproximadamente 7 horas do seu dia, a instituição educativa, mantém cada vez mais as crianças dentro de seus muros, reforçando assim, a sua responsabilidade pela educação, formação e especialmente disciplinamento dos sujeitos da educação.

Diante desse cenário que procurei desenhar através de recortes tanto do material empírico quanto dos discursos que tem circulado e sustentado a educação em tempo integral, me questiono: que estratégias estão sendo articuladas pela escola para atender às

demandas utilização do tempo dos alunos? Estimulada por esse questionamento, apresento a seguir, três estratégias que pude encontrar durante a composição do *corpus* de análise desta Pesquisa. São elas: *Estratégia 1: quanto mais cedo melhor*, onde apresento excertos das entrevistas que apontam para um investimento cada vez maior na educação das crianças muito pequenas. *Estratégia 2: situações e situações*, onde problematizo a busca pelo encaixe entre escola a sociedade e finalmente a *Estratégia 3: além de educar, cuidar*, onde discuto o papel que a escola assume na Contemporaneidade.

ESTRATÉGIA 1: QUANTO MAIS CEDO MELHOR

Lugar de criança é na escola. Essa conhecida frase parece cada vez mais atual. Em um cenário onde a ampliação do tempo de permanência – seja do dia, seja da vida – das crianças na escola se destaca, ela parece dispensar qualquer tipo de questionamento. Ao naturalizar o espaço escolar como o espaço das crianças, cada vez mais cedo elas tem sido levadas para seu interior. É comum vermos escolas regulares atendendo crianças a partir dos dois anos de idade através de projetos especiais como as brinquedotecas²⁸ por exemplo, que fazem parte do quadro de atividades extraclasse das escolas. A institucionalização da educação de crianças muito pequenas é algo que ganha visibilidade nos dias de hoje, porém, é um processo que não se estabelece na atualidade, mas sim, algo que faz parte da história da escola moderna.

Conforme referi anteriormente Kant (2002), já falava da importância das crianças serem enviadas cedo à escola. Segundo ele, a justificativa para a escolarização das crianças desde muito cedo reside na necessidade do disciplinamento, condição de possibilidade para a educação que acontecerá mais tarde. Para Kant, as crianças eram comparadas a filhotes de animais, e por isso precisam de disciplina para se distanciar dessa condição selvagem e assim, tornarem-se seres humanos. E esse processo de disciplinamento deveria ser tão eficiente que não permitisse nenhum defeito. Aqui vale a pena citar novamente Kant, quando diz que “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser

²⁸ A brinquedoteca é uma atividade que atende crianças de dois a quatro anos e em um espaço organizado especialmente para que as crianças brinquem com outras crianças da mesma idade.

remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (Kant, 2002, p.16).

Diferentemente de Kant, Rousseau considerava a criança naturalmente boa e devia ser educada para que não fosse corrompida pela sociedade. Para Rousseau, existe uma dicotomia entre o homem natural e o homem social. Ele trabalha com dois pólos que se mantêm sob tensão: o “homem natural” – a criança – e o “cidadão”. (Bujes, 2002). Ao comentar essa distinção dicotômica, Bujes baseada em Rousseau, escreve que

os cidadãos devem ser educados contra a natureza para seguirem as exigências da sociedade; as crianças, por outro lado, devem seguir o padrão inato de desenvolvimento psicológico e de maturação física, devendo ser educadas contra a sociedade. A natureza das crianças precisa, então ser preservada das influências maléficas (Bujes, 2002, p.50).

Mesmo defendendo a necessidade de se preservar a natureza infantil, Rousseau não defende uma educação livre. Defende sim que a criança seja conduzida, pois se trata de alguém que não sabe nada, não pode nada, que não conhece nada (Rousseau, 1999) e por isso, o professor deve prever todas as suas atitudes e inclusive as suas respostas. Juntamente à essa necessidade de preservar a natureza da criança, a disciplina aparece como um importante mecanismo de controle e também como a condição de possibilidade para a emancipação da condição de criança para a condição de cidadão, ou seja, do “homem natural” para o “homem social”.

É nesse contexto que acredito ser possível justificar a chegada cada vez mais cedo das crianças e para permanecer por um tempo cada vez maior na escola. Em suma: é por essa necessidade de, ao mesmo tempo preservar a natureza infantil e submeter às crianças à disciplina para que se tornem cidadãos, que as escolas passam ocupar não só mais tempo do dia das crianças, mas também da sua vida. Vejamos isso nos excertos das entrevistas:

Nós temos uma proposta de **turno integral com as crianças da brinquedoteca** que são crianças de **2 a 4 anos**. Só que isso funciona de que forma. Elas não ficam na hora do almoço com um funcionário da escola, eles vem das **7h às 11h30**, saem para o almoço, eles podem almoçar na escola, a escola tem uma cantina que oferece almoço e voltam a **uma até as 18h**. (Escola 1) ²⁹

²⁹ Para diferenciar das citações, os excertos das entrevistas serão colocados em quadros.

Pros pequeninhos nem tanto porque são pequenos, eles vem pra cá, **muitos dormem aqui**, de manhã ou de tarde, então esse cansaço a gente não consegue visualizar lá no aprendizado, mas nós conseguimos visualizar no que? É no distanciamento com mãe, **a criança quando ta doente tem que vir pra escola de qualquer forma** porque não tem quem fique com ela, acho que isso é um problema, acho que se a criança não ta disposta ela precisaria de um aconchego [...]. (Escola 1)

[...] é um projeto piloto, **primeiro por solicitação da família**, dos pais, porque **as crianças são muito pequenas, são crianças que vem de creches**, que estavam em creches ou em maternais e **que tinham o dia todo na escola**. (Escola 1)

Tal “escolarização precoce” definida por Bujes como as

[...] experiências que trazem para a pré-escola [ou no caso do turno integral através da brinquedoteca]³⁰ especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou as atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras (Bujes, 2001, p.51)

faz com que a educação infantil passe de um caráter assistencialista para um caráter institucional, e insere as crianças desde a mais tenra idade no mundo dos rituais escolares, entre eles, o disciplinamento. Com esse processo de pedagogização e disciplinamento da infância iniciando cada vez mais cedo, a escolarização atua como um importante dispositivo de biopolítica, ou seja, age sobre as crianças desde muito pequenas com o objetivo de atingir a população. Além disso, a escola garante também a eficiência de seu projeto educativo e de civilização, já que tem reforçado na Contemporaneidade o seu papel de levar à sociedade os códigos de civilidade.

Outra leitura pertinente ao olharmos para os excertos que mostram o ingresso das crianças cada vez mais cedo na escola, pode ser a de preservar a pureza e a natureza infantil em um mundo cada vez mais fluído, efêmero e perigoso. No momento em que os pais são chamados a trabalhar e a dedicar cada vez mais horas do seu dia ao trabalho e a exercerem seus papéis de pais e mães cada vez de forma mais ampla, a escola passa a

³⁰ Acréscimos meus.

preservar a criança “das influências maléficas”, como diria Rousseau, da sociedade, ou melhor do contexto social em que estamos inseridos. Assim, ao mesmo tempo em que a escola atua na preservação desta pureza infantil através de projetos que “a deixem livre para apenas brincar” por exemplo, elas passam a freqüentar o mundo organizado, regrado, normatizado, disciplinado da escola e aos poucos, através do convencimento começam a fazer parte daquela mesma “ordem do discurso”. Em suma: a escola contemporânea ao agir sobre crianças cada vez menores, trabalha com os dois pólos apresentados por Rousseau: preserva as características do homem natural e se vale da disciplina para formar o homem social e ainda mantêm as crianças a salvo das más influências sociais. O disciplinamento, princípio caro a Kant, passa a ser então a medida para dizer da emancipação do sujeito. Frente a essa discussão, ficam evidentes os motivos pelos quais, o processo de escolarização deve começar “quanto mais cedo, melhor”.

ESTRATÉGIA 2: SITUAÇÕES E SITUAÇÕES

[...] **então eu não vejo de muito positivo o turno integral**, [...] isso é uma opinião pessoal. (Escola 1)

Positivo ou negativo? Certo ou errado? Foi por essa lógica binária que o discurso educacional se pautou desde a invenção da escola. Muito mais do que isso, a escola sempre foi responsável por marcar de forma precisa a fronteira que separava o certo e o errado, o positivo e o negativo, o normal e o anormal e assim definir as posições que os sujeitos estavam autorizados a ocupar dentro de seus muros e, de certa forma, também fora deles.

A discussão a que me proponho neste momento de análise trazendo um excerto das entrevistas onde a positividade do turno integral é questionada pela diretora de uma escola que oferece turno integral e também atividades extraclasse, tenho como objetivo discutir essa aparente inversão de papéis que se estabelece na Contemporaneidade. Será que nesse momento demandas externas aos muros escolares passam a definir o que acontece no seu interior? Será que não é mais a escola que define os pólos binários e passa a se adaptar as

demandas da sociedade e da família? Esses questionamentos são resultado das inúmeras leituras do material de análise. Isso que chamei aqui de inversão de papéis, ou seja, a abertura da escola a outras configurações buscando atender às demandas vindas de fora de seus muros, pode ser percebida nas entrevistas através de um ponto bastante interessante que diz respeito às exigências trazidas pelos pais fazendo com que escola continue a procura do encaixe com a sociedade, atendendo a “situações e situações”.

Ao iniciar a Modernidade Pedagógica no século XVII (Narodowski, 2001), Comenius colocava como um dos pontos importantes de seu projeto educativo aquilo que chamava de “aliança escola-família” (Narodowski, 2001, p.50). Na tentativa de efetuar seu ideal pansófico – ensinar tudo a todos – o pedagogo acreditava que era necessário estipular um momento onde a educação passaria a ser responsabilidade da escola, e para ele, o melhor momento é a infância. Por acreditar na infância apenas como o “produto de uma ordenação superior e abrangente” (Narodowski, 2001, p.54) e portanto sem a capacidade de se revoltar contra os métodos de educação aos quais estaria sendo submetida, justificava importância da “aliança escola-família” no projeto educativo moderno.

Segundo o pensamento Comeniano, a educação divide-se em duas partes. A educação maternal, aquela destinada às crianças muito pequenas, ficaria a cargo da família “cada uma em cada casa” (Narodowski, 2001, p.50), depois disso, a educação fica a cargo de agentes especializados: os professores. Nesse sentido, para Comenius, educação

implica uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele (Narodowski, 2001, p.50).

Para justificar a necessidade das crianças irem à escola e se submeterem a uma educação escolar, Comenius aponta três argumentos. Em primeiro lugar, é na escola que estão os educadores, pessoas especializadas e encarregadas do processo educativo. Além de deter os conhecimentos necessários para a educação, os educadores conhecem também o método que irá garantir uma educação eficiente. Pois, na opinião de Comenius, “os pais não contam com os conhecimentos para educar seus filhos no fundamento de todas as coisas; nem tampouco dispõem de tempo para isso” (Narodowski, 2001, p.51). Assim, com esses argumentos é possível perceber uma nova ordem social sendo organizada, determinando aquilo que é responsabilidade da escola e aquilo que é responsabilidade da

família. É essa racionalidade que irá dividir socialmente o trabalho, ou seja, quem é responsável pelo que, ou ainda nas palavras de Comenius, “a cada qual as suas coisas” (Narodowski, 2001, p.51).

Em segundo lugar, mesmo que os pais queiram e possam dedicar-se a educação dos seus filhos, é mais positivo que as crianças sejam educadas junto a outras crianças, assim aprenderão melhor. A esse respeito, Comenius diz que “[...] é muito melhor que se eduque a juventude reunida, porque o fruto da satisfação do trabalho são maiores quando se tomam os outros como exemplo e motivação” (Comenius, 1997, p.68-69). Ao mesmo tempo em que se salienta a importância de educar a infância reunida, também se ressalta a importância de se produzir um momento de passagem do ambiente materno para o ambiente escolar. E por fim, em terceiro lugar, é imprescindível que existam mecanismos de controle externos à família que garantam a mesma educação para todos. Serão esses mecanismos suprafamiliares que irão garantir a pretensão de universalização do ensino. Em suma: ao tirar as crianças do campo de ação paterna, familiar, são os professores que estão legitimados a realizar por si mesmo o grande empreendimento da escola moderna, a educação de todos, ao mesmo tempo e através de um método único.

Diante desse contexto, considero possível afirmar que a aliança que se estabelece entre escola e família serve como condição de possibilidade para o êxito do projeto de escolarização das crianças, pois

a educação escolar só pode se desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro de uma divisão de funções. É preciso que os pais cedam – a partir de um contrato implícito que aceita a legitimidade do saber dos professores – seus direitos sobre o corpo dos seus filhos (Narodowski, 2001, p.52)

Ao se estabelecer esse acordo sobre a divisão da educação das crianças entre escola e família, passa a se garantir as condições para o cumprimento do ideal pansófico comeniano: ensinar tudo a todos. Assim, é através da educação escolar, que para Comenius é aquela que se refere à ação dos adultos sobre as crianças fora do ambiente familiar, que irão se desenvolver os mecanismos de coação que irão garantir a permanência da criança na escola sem que se estabeleça qualquer tipo de conflito com os pais.

Toda essa tomada de poder da escola sobre as crianças foi possível pelo fato de a escola moderna ocupar um lugar de excelência na formação e educação das crianças. Além disso, essa divisão de responsabilidades entre família e escola só foi possível pelo fortalecimento da instituição familiar na Modernidade e pelo estado de atenção e preocupação que se estabeleceu acerca do corpo infantil naquela época. Quanto mais vigilância sobre a criança, melhor, seja em casa, seja na escola, o importante é que nada escape ao olhar de um adulto. Em suma: a escola foi a instituição responsável por tirar as crianças do ambiente familiar, estabelecendo uma divisão entre a educação familiar e a educação escolar para assim poder educá-las na ordem de todas as coisas, através de um método adequado. A escola, através dos educadores e dos profissionais que trabalhavam em seu interior, se constituiu como um espaço legítimo de educação, ensino e aprendizagem das crianças.

Nas escolas contemporâneas porém, é possível perceber uma inversão nesta lógica. A escola permanece sendo o lugar ideal para a educação da infância, mas nos dias de hoje, os pais passam a levar seus filhos à escola, exigindo ainda a ampliação da permanência do tempo das crianças na instituição. Isso fica claro ao olharmos alguns excertos das entrevistas quando dizem da justificativa das escolas para a implantação do turno integral ou das atividades extraclasse:

Então é uma solicitação dos pais e a escola teve que de alguma forma se adaptar a essa solicitação e nós já vínhamos pensando nisso a mais tempo, só que não tínhamos muito como adaptar [...]. (Escola 1)

[...] ano passado nós tivemos quando foi feita a construção desse projeto maior, nós **tivemos várias assembleias com os pais e os pais opinaram em relação ao que eles queriam, que eles desejavam que fosse realizado na escola**, né, então eles tiveram uma participação bem efetiva e inclusive na construção do calendário escolar, nas atividades que iriam ser desenvolvidas também teve a participação da família. (Escola 2)

Por estes excertos, é possível perceber a adaptação da escola a uma demanda externa a ela, ou seja, os pais estão definindo o tempo de permanência das crianças na escola e estabelecendo uma nova “aliança escola-família”. Nessa aliança que se reconfigura,

a responsabilidade por toda a educação das crianças passa a ser da escola, já que as crianças estão freqüentando seu espaço por aproximadamente oito horas de seu dia.

Essa espécie de entrega da criança à escola pela família, reflete – contrariamente ao que se estabeleceu na Modernidade – um enfraquecimento da instituição familiar. Agora, a necessidade de uma carga horária maior de trabalho dos pais e também uma ruptura na estrutura da família nuclear, reforça a escola como o espaço onde existem profissionais especializados para a educação das crianças.

Embora a estratégia tenha se modificado – antes a escola buscava as crianças na família e agora são as famílias que trazem as crianças para a escola – é possível perceber a mesma lógica do projeto educativo comeniano perpassando esse processo. Mesmo em uma sociedade onde as configurações mudam rapidamente e as estruturas e limites das instituições ficam cada vez mais fluídos, a escola continua com o *status* de “lugar de aprendizagem”. E para se manter nesta posição, acolhe demandas externas e aposta na ampliação do tempo de permanência das crianças dentro de seus muros como uma possibilidade de sucesso deste projeto de educação que se recicla, mas que preserva as raízes modernas: a formação de um sujeito capaz de viver e transformar a sociedade em que vive.

Por isso, mesmo que a escola considere inadequado, negativo, já não pode mais decidir sozinha o certo e o errado, o positivo e o negativo, o normal e o anormal, enfim, os pólos binários. Precisa estabelecer, através desta “aliança escola-família” *aquilo que é melhor para as crianças*, garantindo a educação de todos. Sobre isso, trago outro excerto das entrevistas:

[...] eu particularmente penso, acredito e acho que deve ser assim, na medida do possível a criança deveria ficar um turno em casa, porque isso, pra ela ter contato com a família, todo o aspecto emocional, essa coisa do apego a mãe, da relação mãe e filho, então eu sou contrária a criança vir pra escola o turno integral, **é claro que tem situações e situações, no meu modo de entender, quanto melhor a criança ficar um turno em casa, seria melhor.** (Escola 1)

Assim, adaptando-se, atendendo a *situações e situações*, a escola contemporânea se fortalece como um espaço de educação das crianças e a “aliança escola-família” atual não estabelece mais a divisão racional entre a educação familiar e a educação escolar, tornando a escola como a grande responsável pela educação integral da criança.

ESTRATÉGIA 3: ALÉM DE EDUCAR; CUIDAR

Educar e cuidar. Duas palavras que apareceram repetidamente nas entrevistas. Essa discussão que procura separar ou reunir essas duas funções na escola não é uma discussão que se estabelece nesse momento. É sim, uma conhecida discussão do campo da Educação Infantil e que vem ganhando espaço nas escolas de Ensino Fundamental em função do turno integral e das atividades extraclasse. Com a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, esse se torna um ponto bastante importante, já que crianças passam a ficar até oito horas diárias sob a responsabilidade da instituição.

Maria Isabel Bujes, ao discutir esta questão em relação à Educação Infantil, diz que “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar e cuidar*” (Bujes, 2001, p.50). Ao mesmo tempo em que coloca estes processos como indissociáveis, a autora coloca a relação entre educar e/ou cuidar como um dos dilemas deste século (Bujes, 2001), e estabelece uma diferenciação bastante interessante sobre os dois termos e que considero úteis neste momento de análise. Segundo ela, “cuidar tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação” (Bujes, 2001, p.51) e educar diz respeito ao “[...] processo, que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social” (Bujes, 2001, p.51). A partir desta diferenciação estabelecida por Bujes sobre o entendimento desses dois processos na escola contemporânea, volto a Kant em sua conhecida obra *Sobre a Pedagogia*, para mostrar que esta não é uma discussão dos dias de hoje, mas sim, algo que faz parte do contexto escolar desde a invenção da escola. Nesta obra, o autor onde define o cuidado como responsabilidade da família naquilo que chamou de educação privada e a formação como responsabilidade da escola naquilo que chamou de educação pública. Nas palavras de Kant, “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (Kant, 2002, p.11). Ao colocar a educação em duas ordens, a do cuidado e da formação, o filósofo afirma que “por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (Kant, 2002, p.11). Já “a formação, compreende a disciplina e a instrução” (Kant, 2002, p.14). A disciplina é a parte negativa, pois é o método através do

qual o homem é afastado do estado de selvageria, impedindo qualquer tipo de defeito e a instrução, a parte positiva da educação já que dá o direcionamento prático aquilo que foi ensinado sob o aspecto da cultura (Kant, 2002).

Frente a essa breve discussão onde trago uma possibilidade de entendimento sobre o tema da educação e do cuidado na escola atual e também estabeleço um recuo histórico com o objetivo de mostrar que esta discussão não é algo novo, mas sim algo que faz parte da história da educação, apresento alguns excertos das entrevistas que trazem esta questão:

[...] ele deixa o filho aqui o **filho tá bem cuidado**, sabe que **ele tá seguro**, sabe que **ele não vai sair daqui sem ele vir buscar**, ele sabe que **tem pessoas que estão cuidando**, ele sabe que **o filho tá bem**, melhor que deixar em casa sozinho. Então além de ele estar fazendo alguma coisa, de estar fazendo alguma atividade, **tem pessoas que estão cuidando dele**. (Escola 1)

Pra ele [pai] na verdade é **deixar aqui que tá sendo bem cuidado, tá bom**, eu vou fazer minhas coisas, inclusive nós temos que crianças que vem pra aula de futebol, começa a aula as 13h30 às 14h30. O que os pais, mães, avós fazem? Vão ao médico, vão ao supermercado, vão fazer tudo o que tem que fazer naqueles dias, que daí eles não vem buscar as 14h30, eles vem pegar as 17h30. Então nós ficamos aqui com crianças das 14h30 as 17h30 que não seria responsabilidade nossa, porque a escolinha não é atividade propriamente da escola, é extracurricular, com um professor particular, eles pagam, nós cedemos o espaço **e no fim nós entramos com funcionários pra cuidar dessas crianças porque os pais vão fazer tudo o que eles têm que fazer nesses dias em que os filhos estão aqui**. (Escola 1)

Através dos excertos das entrevistas, é possível perceber a importância que a noção de cuidado assume nas escolas de tempo integral. Através das falas da diretora da Escola 1, fica claro que os pais procuram a escola e as atividades extraclasse, em primeiro lugar, para que os filhos estejam bem cuidados. Contudo, acredito que seja possível dizer que, na configuração escolar atual, a noção de cuidado como algo relacionado à higiene ou ao trato se desloca para uma idéia de proteção, tendo como objetivo manter as crianças em um lugar seguro. Tendo em vista a sensação de insegurança cotidiana que acompanha a vida dos sujeitos contemporâneos, a escola assume para si mais esta responsabilidade. Além da educação e da formação das crianças, passa também a cuidar sua da segurança, mantendo-as “livres” dos riscos da sociedade.

Ulrich Beck, tem chamado a sociedade atual de *sociedade de risco*, onde, segundo o autor, “não há nada certo além da incerteza” (Beck, 2006, p.5). O autor ainda diz que existem dois possíveis entendimentos para a palavra risco. O primeiro diz respeito a um mundo governado pelas leis da probabilidade, mensurável e calculável. O segundo, que é onde Beck localiza a *sociedade de risco*, diz respeito a incertezas que não podem ser mensuradas (Beck, 2006). Ao falar também sobre a insegurança no estilo de vida pós-moderna, Bauman afirma que o medo cotidiano gerado por estas incertezas e pelas decisões que já não dependem mais de nossa vontade ou de nossa capacidade de decisão tem gerado o que ele chama de “síndrome do Titanic” (Bauman, 2006), ou seja, estamos sempre expostos a um ou mais *icebergs* que podem surgir a nossa frente a qualquer momento e nos levar ao fundo. Ainda neste sentido, Bauman apoiado em Ash³¹, diz que os medos cotidianos estão nos colocando sob a ameaça de um processo de “descivilização”, ou seja, um estado de retrocesso ao “estado de natureza” ou a um estado de “guerra de todos contra todos” (Bauman, 2006). Porém, o próprio sociólogo coloca sob tensão esta possibilidade de retrocesso, a partir da idéia de que os seres humanos são “viciados em civilização” (Bauman, 2006, p.17). Assim, neste interstício entre sociedade de risco e a ameaça do processo de “descivilização” é que quero localizar a escola de turno integral como um espaço de segurança que mantêm as crianças protegidas das ameaças que estão “fora” dos muros escolares.

Ao se localizar neste cenário social cada vez mais fluído e incerto, a escola passa a somar outras funções além daquelas tradicionalmente suas. Uma delas, passa a ser manter a infância protegida dos riscos gerados pela incerteza, e porque não dizer dos perigos³², do mundo atual. E se pensarmos a partir da reflexão proposta por Bauman, a escola de turno integral ou então com atividades extraclasse passa a se caracterizar como um importante mecanismo de combate à ameaça do processo de “descivilização”. Ou seja, através da combinação dos processos de educação, cuidado e proteção, a escola passa a renovar seu projeto educativo visando a formação de cidadãos adaptados a essa nova realidade social, civilizados e capazes de atuar e transformar a sociedade na qual estão inseridos, porém, sem abrir mão dos objetivos básicos do projeto moderno que lhe deu origem.

³¹ Para maiores informações, vide Bauman 2006.

³² Não tenho como objetivo aprofundar aqui uma discussão sobre risco e perigo, utilizo estes termos na medida em que são úteis nesta análise.

Sobre isso, apresento mais um excerto das entrevistas:

[...] a preocupação é que seja bom cidadão, bons homens, boas mulheres, pessoas que tenham honestidade, pessoas que sejam ética [sic] e isso sim, esses valores a escola prima, preza e trabalha, é a preocupação com o **cidadão ético, cidadão consciente, o cidadão crítico**, isso passa desde os pequenos de 2 anos até os maiores da 8ª série de 14 anos. Isso a gente entende que tem que trabalhar. (Escola 1)

Através de uma ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, da ocupação escolar com a formação e também com o cuidado visando à proteção e a segurança da infância, a educação aparece novamente como possibilidade de salvação social. É pelo investimento na educação das crianças que reside à possibilidade de construção de uma sociedade melhor, afinal quem já não ouviu aquela frase: “as crianças são o futuro da nação”. E é nesse jogo entre educação, cuidado e proteção que escola e sociedade passam a atuar uma a serviço da outra.



Sonho de um futuro bom

Martedì de quinta-feira na EE Professor e Estimar Praxed Tami, no bairro de Penha, em São Paulo. No intervalo, grupo de alunos pararam na porta, enquanto via corredor um antro cheio de gente esperando a abertura da sala de informática. O professor chegou à "sala sagrada", não há computadores para todos e quem pegar primeiro e nesse ponto a navegação de um lado colega. Um garoto explica a situação: "A gente quer usar o computador, né?" Para os jovens do EE José Ribeiro Guimarães, em Mogi das Cruzes, co-criadores das fotos desta reportagem, estudar também é um desafio: se há sentido se não o compromisso do estudante com o futuro. E no Brasil todo o aluno se esforça para ser o futuro melhor do que o presente de hoje. Os jovens, pequenos e numerosos, pedem, trabalham duro. Os adolescentes, no entanto, só precisam mais de tempo para se dedicar que para conseguir o sucesso. Um futuro melhor, um futuro melhor, um futuro melhor. Um futuro que precisa de amigos e colegas. E que seja melhor do que o presente para fazer o futuro melhor, porque, apesar de ser o presente, é o futuro. É por isso que os computadores são tão importantes. Eles são a chance de se integrar à sociedade de informação, de fazer o mundo, de fazer o futuro melhor. Um futuro que precisa de amigos e colegas. E que seja melhor do que o presente para fazer o futuro melhor, porque, apesar de ser o presente, é o futuro. É por isso que os computadores são tão importantes. Eles são a chance de se integrar à sociedade de informação, de fazer o mundo, de fazer o futuro melhor.

76%
dos alunos dizem
na escola o maior
desafio é aprender
a usar o computador
para o trabalho



Revista Nova Escola, março de 2007.

EM TEMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e outro espaço (Fabris, 2001, p.92).

Encerrar um texto, em minha opinião, é ainda mais complicado do que começá-lo. A sensação de que podíamos – ou devíamos – ter escrito mais um pouco, aprofundado melhor aquela ou outra questão permanece presente. Por isso, não irei colocar aqui um ponto final ou então concluir uma análise. O que farei aqui, serão breves considerações sobre o que esta Pesquisa me levou – e me leva – a pensar sobre as configurações espaço-temporais na escola contemporânea em um tempo e em um espaço determinados; sem a pretensão de apresentar nas linhas que seguem mais uma metanarrativa do campo educacional. Assim, se for necessário “pontuar” esse momento de alguma forma, escolho as reticências, pois elas deixarão meu texto aberto. Aberto à outras possibilidades de análise, outras leituras, outros olhares, enfim, manterá de alguma forma o texto desta Dissertação em movimento. Ao deixar este texto em movimento, aberto, assumo ao mesmo tempo a sua transitoriedade. “Transitoriedade porque, em um mundo multifacetado, com mudanças substantivas [...] todas as nossas descobertas, todas as asserções de conhecimento e de valor tem escassas possibilidades de generalização” (Sommer, 2005, p.69). Assim, as considerações que trago aqui, são resultado de um tempo e de um espaço bem definidos, impossíveis em outras situações de análise. Por isso, deixar um texto em aberto e assumir que tudo que foi escrito aqui é transitório, podendo ser (re)feito e até mesmo ultrapassado de diferentes formas, reflete “[...] um sentimento de humildade intelectual” (Sommer, 2005, p.69).

Ao iniciar esta última seção trazendo como epígrafe uma citação muito provocativa de Elí Fabris onde a autora localiza a escola em outro tempo e outro espaço, já anuncio o

tom da discussão que pretendo promover aqui. Ao longo da Dissertação, procurei problematizar o encaixe e o desencaixe entre escola e sociedade contemporânea a partir de uma problematização do presente. Através de uma composição entre imagens, texto e entrevistas, procurei tecer, mesmo que de forma aproximada, o cenário em que se insere a instituição escolar nos dias hoje. Uma escola que ainda vive um tempo moderno, anacrônico, lento, cronometrado, dividido em passado e futuro, sem levar em conta o presente. Paralelamente a isso, vivemos um tempo social que é instantâneo, contingente, sempre presente, um presente que é puro acontecimento.

Ao olhar para as vinhetas³³ que utilizei ao longo do texto e também para as entrevistas que compuseram meu *corpus* de análise esse (des)encaixe se torna cada vez mais evidente e por isso me autorizo a retomar as palavras de Fabris (2001, p.92) e afirmar: “não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e outro espaço”. A escola vive o Cronos, “um tempo lógico da sucessão. Nos domínios do Cronos, passado, presente e futuro fazem sentido e estão logicamente encadeados” (Gallo, 2007, p.94). É nesse contexto que se pode falar em previsibilidade, em projetos, em objetivos a serem alcançados a longo prazo. Esse é o cotidiano da escola. Suas práticas são organizadas com base no passado, projetando o futuro e perdendo de vista o presente. A sociedade vive o Aion. “O tempo do acontecimento, tempo intensivo [...] [um tempo que]³⁴ já não é medido, esquadrinhado, [...] vale o instante em sua eternidade” (Gallo, 2007, p.95-96), ou seja, vale o presente como um instante único.

Neste contexto, as estratégias contemporâneas adotadas pela escola para encontrar novamente – se é que já teve – o encaixe com a sociedade, não apresentam nenhuma novidade, porém, apontam a utilidade da escola para a sociedade. Ao ampliar o tempo de permanência das crianças no ambiente escolar, a escola continua a investir na organização e esquadrinhamento do tempo nos domínios de Cronos. As próprias estratégias de adaptação, refletem a tentativa de projetar um futuro, a partir do passado, a partir das idéias que ajudaram a fundar a escola moderna. Assim, ao reciclar conhecidas estratégias como, no caso desta Pesquisa, o investimento na escolarização precoce, a aliança escola-família, e a combinação de educação, cuidado e proteção, a instituição escolar ganha força

³³ Utilizando um termo emprestado da comunicação, chamo de vinhetas as imagens e reportagens utilizadas ao longo do texto desta Dissertação com o objetivo de abrir seções ou então de reforçar minha argumentação.

no contexto social. Da mesma forma, aparece como uma possibilidade de salvação frente aos problemas que se multiplicam cotidianamente e também reforça seu papel na formação de sujeitos de um determinado tempo.

Mesmo em um momento onde a escola dispõe de instrumentos para reciclar seu projeto educativo, e de certa forma o faz, ela continua apostando na formação de um sujeito com “atitude de modernidade”. Foucault define atitude de modernidade como “[...] um modo de relação com a atualidade, uma escolha voluntária feita por alguns, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, caracteriza um pertencimento e se apresenta como uma tarefa” (Foucault *apud* Castelo Branco, 2000, p.323). A partir da definição do filósofo, é possível pensar em um sujeito com “atitude de modernidade” como aquele que está em luta, aquele que ousa ser livre, aquele que pensa, age e deseja de acordo com a sua própria idéia de liberdade. A “atitude de modernidade” será sempre uma atitude de luta, uma atitude limite, que faz dos sujeitos éticos e livres. Não é esse o objetivo da escola? Formar cidadãos éticos, críticos, livres e capazes de transformar a sociedade em que vivem?

Assim, diante desse contexto, penso que essas estratégias adotadas pela escola não dão conta de recuperar o encaixe com a sociedade na medida em que cada uma “vive” o tempo de forma distinta. Porém, penso que essas estratégias estão a serviço da escola no cumprimento de seu projeto educativo e da formação dos sujeitos e são cada vez mais úteis a essa sociedade que se reorganiza cotidianamente. Da mesma forma, essas estratégias contribuem para que a escola recupere, ou reforce, seu *status* de excelência em educação e pelo menos amenize os discursos que têm a colocado “em crise”, uma vez que está cumprindo com seu papel historicamente adquirido.

Mesmo sem dar conta da pretensão de encaixe, as estratégias discutidas nesta seção possibilitam uma leitura da educação em alguns sentidos. O primeiro deles coloca a educação enquanto um processo de dominação. Uma dominação que se dá pela relação poder-saber que se estabelece na escola. Mesmo já tendo realizado esta discussão em outro momento nesta Dissertação, considero importante ressaltar aqui que, colocar a educação como um processo de dominação não quer dizer que através dela se estabeleça uma divisão

³⁴ Acréscimos meus.

entre dominantes e dominados. Entender a educação como um processo de dominação está na ordem do próprio significado etimológico da palavra: trazer para o domínio, trazer para casa. O segundo sentido, coloca a educação como salvação, ou seja, a educação se torna responsável “pelos destinos dos seres humanos e do mundo” (Bujes, 2002, p.51).

E uma terceira leitura possível diz respeito à educação enquanto um dispositivo de biopolítica e também de governmentação da população. Isso se justifica pela preocupação acentuada na preparação de cidadãos éticos, responsáveis e críticos, visando o futuro e perdendo de vista o presente. Ao agir sobre a vida das crianças pensando no seu futuro, é possível perceber o biopoder em ação. Um poder que age diretamente sobre a vida de forma individual, mas que tem como objetivo garantir o bem estar da espécie, da população. Por isso, investir em uma educação em tempo integral para as crianças desde a mais tenra idade aparece como uma importante estratégia de biopolítica, já que agindo sobre o indivíduo, se torna possível governar o todo. Nesse sentido, a educação das crianças passa a ser um fenômeno digno de muitos investimentos, já que não é um investimento que se dá apenas sobre seu presente, mas também – e porque não dizer especialmente – sobre seu futuro. É nesse jogo entre presente e futuro que a educação em tempo integral tece sua teia com o objetivo de manter sob controle as crianças. Assim, é possível pensar na escola de tempo integral como uma estratégia que combina biopolítica e anátomo-política, que agindo dentro de seus muros garantem – ou pelo menos acreditam garantir – o governo da população.

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise desta pesquisa, penso que seja possível me apropriar das palavras que ilustram a Revista Nova Escola (2007) para afirmar que na Contemporaneidade a escola continua representando para a sociedade o “sonho de um futuro bom”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACORSI, Roberta. O que vamos fazer agora? Uma conversa sobre tempo e espaço de aprendizagem. Monografia de Conclusão do Curso Especialização em Educação Especial. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

ACORSI, Roberta. Escola + diversidade = inclusão? *2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*, ULBRA, 2006.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BAUMAN, Zygmunt. A síndrome do Titanic e seus medos. Entrevista ao IHU online em 22 de maio de 2006. Disponível em: < www.unisinos.br/ihu > Acesso em 9 de julho de 2007.

BECK, Ulrich. Incertezas fabricadas. Entrevista ao IHU online em 22 de maio de 2006. Disponível em: <www.unisinos.br/ihu> Acesso em: 9 de julho de 2007.

BUJES, Maria Isabel. Alguns dilemas deste final de século: educar e/ou cuidar? In: SCHMIDT, Saraí. (org) *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 49-52

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria (org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 185-196

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria Nacional de Educação Básica. Parecer nº05/97.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Considerações sobre ética e política. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.310-327.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulário de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos e autores*. Buenos Aires: Prometeu, 2004.

COMENIUS, Juan Amos. *Didática Magna*. México: Porrúa, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESCOLANO, Augustin. O espaço escola no currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FABRIS, Elí T. Henn. Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação de Mestrado.

FABRIS, Elí Henn. Não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e espaço. In: SCHMIDT, Saraí. (org) *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-97

FERRARI, Márcio. Mais tempo para aprender. São Paulo: Abril. Nova Escola, jun/jul 2006. p. 56-58.

FONSECA, Marcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Soberania e disciplina*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a. p.179-191

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b. p. 243-276

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

GALLAS, Luciane Goldberg. Tempos e espaços de aprendizagem: desafios para uma nova pedagogia de trabalho com crianças com autismo. UNISINOS, 2004. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia.

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina da Costa (org). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2007. p.93-102

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philipe; CHARTIER, Roger (orgs.) *História da vida privada*. São Paulo: Ed. Schawarcz, 1991. p. 311-329

GIDDENS, Antony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

- GONDRA, José; KOHAN, Walter. Foucault 80 anos. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.9–34.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: E. Loyola, 1999.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 2002.
- KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. (jan/fev/mar/abr) 2002, nº 19. p.20-28.
- LOPES, Maura Corcini. Inclusão como ficção moderna. *Revista Pedagogia: a revista do curso*. V.3, n.6, jul/dez 2004. São Miguel do Oeste: UNOESC.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. *Educação & Realidade* v.29, jan/jul 2004. P.230-239.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. VII-XXIII
- MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. P. 177-185
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- RAMOS, Ana Carolina. *Cultura infantil e envelhecimento: o que as crianças têm a dizer sobre a velhice*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação. Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br>> Acesso em: 27/10/2006.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOS, João de Deus. Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores. UFRGS, 2006. Tese de Doutorado.

- SARAIVA, Karla. Diário de uma pesquisa *OFF-ROAD*. 2006, no prelo.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83
- SPANIOL, Walter. *Filosofia e Método no Segundo Wittgenstein: uma luta contra o enfeitamento do nosso entendimento*. São Paulo: Loyola, 1989.
- STRECK, Danilo R. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-106
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-ÚRIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: Teoria & Educação, n.6, Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 68-96
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, brinquedo, arquitetura, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-67

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP/A, 2000a. p.9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth F. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.201-220

VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p.103-126

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 14 – 38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p.79-91.

WIKIPEDIA <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>

WIKCIONARIO <http://pt.wiktionary.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>

ANEXOS



ANEXO I

ENTREVISTA I

Escola I, entrevista com diretora, 18 de maio de 2006.
--

Roberta: C. a escola possui turno integral?

Diretora: nós temos uma proposta de turno integral com as crianças da brinquedoteca que são crianças de 2 a 4 anos. Só que isso funciona de que forma. Elas não ficam na hora do almoço com um funcionário da escola, eles vem das 7h às 11h30, saem para o almoço, eles podem almoçar na escola, a escola tem uma cantina que oferece almoço e voltam a uma até as 18h.

R: e esse projeto é só com a brinquedoteca, com as outras crianças não?

D: Não, só com a brinquedoteca, por enquanto é um projeto da brinquedoteca, se der certo a gente estende no ano que vem, há possibilidade, porém, por enquanto não.

R: essa foi uma solicitação dos pais, uma criação da escola, como é que surgiu esse projeto?

D: as duas coisas é um projeto piloto, primeiro por solicitação da família, dos pais, porque as crianças são muito pequenas, são crianças que vem de creches, que estavam em creches ou em maternais e que tinham o dia todo na escola. Então é uma solicitação dos pais e a escola teve que de alguma forma se adaptar a essa solicitação e nós já vínhamos pensando nisso a mais tempo, só que não tínhamos muito como adaptar, porque não tínhamos como oferecer almoço, então com a mudança do locatário da, com a locação da cantina que trabalha na cantina e serve almoço conseguimos dar uma adequada nesse projeto.

R: e como é que vocês estão vendo esse novo entendimento do tempo das crianças na escola, por exemplo, as crianças da brinquedoteca vem de manhã e vão embora a noite, as outras crianças vem e fazem outras atividades no outro turno, como é que vocês estão percebendo isso em relação a infância, vocês estão sentindo alguma diferença nas crianças ou não estão, se esse estar mais tempo na escola tem provocado alguma mudança no sentido da infância pra vocês aqui na escola?

D: eu particularmente penso, acredito e acho que deve ser assim, na medida do possível a criança deveria ficar um turno em casa, porque isso, pra ela ter contato com a família, todo o aspecto emocional, essa coisa do apego a mãe, da relação mãe e filho, então eu sou

contrária a criança vir pra escola o turno integral, é claro que tem situações e situações, no meu modo de entender, quanto melhor a criança ficar um turno em casa, seria melhor. Na escola, qual é a resposta que dá na escola, o que nós vemos. Eles gostam de vir pra escola, mesmo os que não estão em turno integral gostam de vir fazer atividades em extra turno, ou escola de futebol, ou dança, ou balett, as atividades que tem, ou catequese, eles gostam de estar na escola. Mas o que a gente parece, lá pelas tantas do ano eles estão cansados, estão saturados, a escola acabou se tornando algo que fica pesado, não chato, porque eles continuam gostando, mas me parece que no aprendizado se torna um peso. Pros pequeninhos nem tanto porque são pequenos, eles vem pra cá, muitos dormem aqui, de manhã ou de tarde, então esse cansaço a gente não consegue visualizar lá no aprendizado, mas nós conseguimos visualizar no que? É no distanciamento com mãe, a criança quando ta doente tem que vir pra escola de qualquer forma porque não tem quem fique com ela, acho que isso é um problema, acho que se a criança não ta disposta ela precisaria de um aconchego, então eu não vejo de muito positivo o turno integral, eu não dele, isso é uma opinião pessoal. No trabalho, nós vimos algumas diferenças sim. Não algo que venha a trazer danos pra escola, não, mas eu acredito que pro aprendizado da criança sim, principalmente os maiores, aí eles começam a cansar muito, são muitas atividades, daí além dele vir 2 ou 3 vezes por semana a tarde ou de manha no turno inverso da escola, tem não sei o que de outra escola, vai não sei aonde fazer atividade a criança acaba ficando estressada ou saturada por tantas informações e as vezes pode acontecer dela não conseguir assimilar tudo né, então isso é um fator preocupante. Por enquanto agora nessa altura do ano, isso não aconteceu ainda, mas nós sabemos que ao longo do ano isso surge, lá por setembro outubro começa a surgir alguns problemas nesse sentido.

R: e em relação aos pais? Tu percebe essa mesma opinião ou tu percebe alguma coisa diferente?

D: não, pros pais não, o que eu percebo: quanto mais atividades a escola oferecer, melhor, porque? Porque ele deixa o filho aqui o filho ta bem cuidado, sabe que ele ta seguro, sabe que ele não vai sair daqui sem ele vir buscar, ele sabe que tem pessoas que estão cuidando, ele sabe que o filho ta bem, melhor que deixar em casa sozinho. Então além de ele estar fazendo alguma coisa, de estar fazendo alguma atividade, tem pessoas que estão cuidando dele. Então o pai não tem muito essa visualização, o pai acha que o tempo que ele está em casa sem fazer nada, entre aspas, é melhor ele vir pra escola, só que nós sabemos que ele

também precisa ficar em casa sem fazer nada, ele também precisa fazer o que ele gosta, ele também precisa assistir alguma coisa na TV que ele goste, ele também precisa dormir se é o caso, quer dizer, essa disciplina familiar que devia haver, esses acordos pra que ele também tivesse o tempo dele até de ociosidade, é que o ócio (...) o ócio criativo é importante, nós adultos também temos que ter um ócio criativo e o adolescente também, que é um tempo sem fazer nada, mas que não é só sem fazer, um tempo que ele tá relaxando, um tempo que é pra ele, pra ele pensar na vida dele também é importante e os pais não vêem isso como algo importante. Pra ele na verdade é deixar aqui que tá sendo bem cuidado, tá bom, eu vou fazer minhas coisas, inclusive nós temos que crianças que vem pra aula de futebol, começa a aula as 13h30 às 14h30. O que os pais, mães, avós fazem? Vão ao médico, vão ao supermercado, vão fazer tudo o que tem que fazer naqueles dias, que daí eles não vem buscar as 14h30, eles vem pegar as 17h30. Então nós ficamos aqui com crianças das 14h30 as 17h30 que não seria responsabilidade nossa, porque a escolinha não é atividade propriamente da escola, é extra curricular, com um professor particular, eles pagam, nós cedemos o espaço e no fim nós entramos com funcionários pra cuidar dessas crianças porque os pais vão fazer tudo o que eles tem que fazer nesses dias em que os filhos estão aqui.

R: mas daí nesse tempo depois da escolinha, eles não ficam fazendo nenhuma atividade da escola, eles ficam só...

D: nós, não, nós acabamos encontrando alguma atividade. Não alguma atividade que eles tenham que ficar presos num laboratório, numa biblioteca, nós então recomendamos que eles façam, nós recomendamos que eles vão brincar no fla-flu, vão brincar de ping-pong, ou então vão realmente pra biblioteca pra fazer alguma leitura, algum trabalho, algum tema que eles tem que fazer, isso é negociado com eles, vão pro laboratório de informática se eles tem alguma atividade pra fazer e isso tudo foi feito pela escola pra criar essas adaptações pra eles não ficarem sem fazer nada porque adolescente sem fazer nada não consegue ficar, ainda mais numa escola com o espaço que tem né, então pra nós não termos até problemas disciplinares, fomos achando outras alternativas, mas o que a gente procura fazer, não nada que seja imposto, nós não criamos nenhuma atividade. Eles trazem os trabalhos que eles teriam que fazer, que eles tem que fazer, e nós oportunizamos o espaço pra eles fazerem isso, mas nós não temos nenhuma atividade que diga depois disso vocês vão fazer aquilo, não.

R: e isso pras crianças pequenas também?

D: pros pequenos também.

R: de 1ª a 4ª também funciona assim?

D: é, de 1ª a 4ª sim, na verdade de 2ª a 4ª [série] porque a maioria das atividades acontecem de 2ª a 4ª. De 1ª que eles tem dança, tem futebol, os pais têm mais preocupação por que eles são pequenos, então terminou o tempo da atividade extra os pais já vêm buscar. De 2ª que eles começam a deixar mais na escola, eles já começam a ficar maiores, eles já ser viram melhor né, é esse entendimento e aí eles já ficam mais. Agora dos pequenos até a 1ª nós não temos esse problema, os pais terminou a atividade, levam pra casa e pronto.

R: e quais são essas atividades extraclasse que a escola oferece?

D: nós temos aula de dança, balett e jazz, temos escolinha de futebol, o inglês, temos agora o judô que está por vir, então são essas as atividades extracurricular e a oficina de aprendizagem que daí é vinculada direto com a escola. Essas outras a escola oferece espaço e os profissionais que tem interesse em atuar vem e fazem toda uma apresentação de projeto e aquele que está mais adaptado com a escola então a gente tem um contrato com essas pessoas que na verdade esse contrato é de locação do espaço. A oficina de aprendizagem não. Porque, a oficina ou reforço, nós não chamamos de reforço, nós chamamos de oficina, que onde as crianças vem tentar resolver os problemas de aprendizagem em algumas áreas do conhecimento com uma profissional específica que não é a professora. Alguém que é contratada pela escola e tem tantas horas pra atender as crianças no turno da manhã do turno da tarde e as da tarde no turno da manhã.

R: em relação ao turno, agora que tu falaste sobre isso. Até que série vem a tarde e a partir de que série vem de manhã?

D: de manhã vem a partir da 3ª série e pras outras atividades primeira e segunda, e de tarde de 3ª a 8ª série.

R: isso nas atividades extra?

D: sim

R: então o horário de aula é de 3ª e 4ª de manhã e de ed. inf. a 2ª a tarde?

D: isso, tu trabalha da ed. inf ao fund I né?

R: isso.

R: e quais são os objetivos que vocês tem com essas atividades? Porque vocês estabeleceram essas atividades extraclasse?

D: primeiro, pra ocupar o espaço físico. Temos um espaço físico muito grande e agente quer oferecer essa possibilidade de ocupação desse espaço. Em segundo, procura dos próprios pais porque muitas dessas crianças buscam essas atividades fora, em outros lugares então pra eles é interessante que fica na escola então pra eles ta aqui na 3ª série vem de manhã, já almoça na escola e já fica pra atividade da tarde. Já vem de manhã, já almoça e já fica aqui pra atividade de futebol, então na verdade nesse inteirim do meio dia eles já almoçam e já ficam na escola. Esses maiores, tem alguém que fica com eles. Fica com eles em que sentido, cuidando deles pra que eles não venha a se machucar, eles ficam jogando bola no pátio [toca telefone] então esses maiores que é de 2ª a 4ª série quando almoçam na escola nós temos um funcionário que fica com eles, cuidando pra que eles não venham a se machucar, pra que eles não venham a correr pelo corredor, mais de ajudá-los na questão disciplinar porque pode acontecer algum acidente e a responsabilidade é da escola, então esses tem um funcionário da escola, eles ficam jogando bola no pátio, ficam sentados conversando, eles fazem o que quiserem fazer e tem um funcionário junto com eles então pros pais isso é interessante ou vem pra cá almoça e fica pra atividade ou fica pra aula ou vem de manhã almoça e fica pra outra atividade, isso é interessante. Então, pra ocupar o espaço, pra que os pais possam deixar os filhos na escola e porque pra nós é interessante saber as atividades que eles estão fazendo extracurricular, pra bater, pra ver se fecha com a nossa proposta pedagógica. Porque se tu tem a criança aqui tu sabe toda a postura dele, tu sabe do comportamento dele, as reações emocionais, pra nós é importante isso. Uma criança que no futebol venha brigando e chutando todo mundo, daqui a pouco a gente fica sabendo através disse que ele ta com algum problema em casa que a gente possa ajudar e isso está revertendo na aprendizagem dele. Então não é só o fato dele não saber lá multiplicar ou dividir, mas do chute que ele deu na canela do colega traga a tona o problema do aprendizado, traga a toma um problema emocional e nós podemos dar um suporte pra ele, né, então é uma educação mais globalizada, essa é nossa preocupação também.

R: agora tu falaste em educação globalizada. Como é que vocês têm visto isso? Além dessa questão que tu trouxe agora de trabalhar com eles no outro turno poder entender algumas atitudes que eles têm no turno contrário ou dentro da sala de aula, essa questão da globalização e como vocês estão preparando as crianças pra essa sociedade, passa por isso também? Tu acha que essas atividades contribuem...

D: sim, é, é, o que nós trabalhamos, quando se fala em globalização, nós temos que cuidar um pouco pra não vir a idéia de comércio né, aí entra em questões financeira e entra muito nesse aspecto assim mais impessoal até. Quando nós tratamos desse tema, nós nunca tratamos de globalização com esse termo, isso não passa, nós não falamos sobre isso dessa forma, mas nós trabalhamos isso sim como por exemplo agora, a copa do mundo, vamos trabalhar os países que estão na copa, o que comem, o que vestem, qual é a dança, qual é a língua, qual é a moeda, tu tá trabalhando globalização, quando nós trabalhamos lá no 7 de setembro, nós trabalhamos o Brasil e aí os outros países, quando trabalhamos as questões de raça, quando trabalhamos vários aprendizados no dia a dia que as professoras trabalham nos seus programas é querendo, e mesmo que não quisesse, tu trabalha globalização, então nós trazemos sim as culturas de outros países, de outros estados pra dentro da sala de aula pra que eles entendam a diferença de cada um, a diferença racial se trabalha, dentro desse foco, mas não com o termo globalização mas nós estamos trabalhando, no dia a dia tu acaba sempre entrando. Quando trabalha ensino religioso, tu vai trabalhar as religiões, tu tem que trazer, porque que o Buda, o budismo é assim, aonde que surgiu, lá não sei aonde, no Japão, os países que tem esse rito religioso. Aí tu vai trabalhar o protestantismo, aonde surge na Alemanha, então tu acaba trazendo esses países pra cá, e, e, a preocupação de prepará-los pro mundo, quando se fala em qualquer conteúdo a preocupação é que seja bom cidadão, bons homens, boas mulheres, pessoas que tenham honestidade, pessoas que sejam ética e isso sim, esses valores a escola prima, preza e trabalha, é a preocupação com o cidadão ético, cidadão consciente, o cidadão crítico, isso passa desde os pequenos de 2 anos até os maiores da 8ª série de 14 anos. Isso a gente entende que tem que trabalhar.

R: e tu acha que esse tempo maior que eles estão ficando na escola, tanto nas aulas quanto nas outras atividades contribui pra isso?

D: sim, direta ou indiretamente contribui porque como eles estão diretamente conosco, mesmo quando terminou a atividade deles de balett que não é uma professora da casa, mas que é alguém que tem uma academia e que vem trabalhar aqui, que não tá comprometida com nosso programa com nosso processo, mas a gente escolheu essa pessoa porque a gente conhece a vida profissional dela e achamos que a vida profissional dela é compatível com os valores que nós pregamos, nós achamos que sim e aí essa criança sai do balett e vai pro pátio e tá fazendo alguma atividade conosco, com algum dos funcionários ele tá

vivenciando os valores que a escola prega que a escola privilegia, então nesse sentido com certeza.

R: e frente a tudo isso, quanto tempo eles tem passado aqui? Eles vem quantas vezes por semana e quanto tempo em média eles tem ficado aqui na escola?

D: olha, em média, 7, de 6 a 7 horas, assim, uma média, eu tenho crianças que ficam mais, mas menos que sete horas não.

R: e quantas vezes por semana?

D: 3 vezes por semana, uma frequência de 3 vezes no mínimo. Porque eles vem fazer duas atividades e mais, são 4 atividades na verdade, e dessas 4, a grande maioria faz 2 ou 3. Ou eles estão na catequese, no balett e no inglês, ou eles estão no futebol e na catequese, então 3 vezes por semana, então eu tenho um fluxo de crianças assim de alunos na escola 3 vezes por semana. Se tu vieses terça, quarta e quinta, essa escola ta cheia de criança é um grupo bastante grande, sempre no contra-turno, de manhã duas vezes e de tarde 3.

R: eu vi no calendário de vocês que vocês oferecem um dia de escola aberta, o que é isso?

D: a escola aberta é uma proposta que surgiu já no ano passado com um grupo de pais e com a direção da escola do ano passado, esse ano a gente continua que é na última sexta-feira do mês a escola está aberta pra receber a família. Então vem os pais que querem, os alunos que querem pra que, pra fazer churrasco, pra jogar futebol, pra jogar conversa fora, é uma noite que eles vem pra descontração. Não tem nenhuma atividade fixa, eles vem pra jogar futebol, eles vem pra , não vem os pais que querem e fazem as atividades que eles querem geralmente é futebol, vôlei, geralmente é esportiva a atividade, e os pais trazem lá o seu churrasco, o seu chimarrão, trazem o seu refri e fazem o seu churrasquinho, todo mundo ri, se diverte enquanto seu filho também estão juntos, brincando e se divertindo. Essa é a idéia da escola aberta.

R: seria um momento pra reunia a família?

D: é, um momento de lazer e descontração da família.

R: uma vez por mês?

D: é, uma vez por mês e nós temos um publico bem interessante. Nós estamos hoje com 208 alunos, dá 616 pais, botando os alunos dá ... nós temos um fluxo de 100, 80 pessoas normalmente. Então é um percentual bem interessante, nós estamos com 15, 20% das pessoas da escola presentes. É um número bom, mensalmente nessa atividade. Ela é toda

organizada por eles, a escola disponibiliza o espaço, as crianças e os alunos é que se organizam nesse momento.

R: e tem a presença de professores e de funcionário?

D: tem, sempre a título de convite, todos nós somos convidados a participar, os professores e os funcionários, todos convidados. Quem quiser vem, traz a sua carnhinha, coloca em comum ali, nós não somos pagos pra vir fazer, quem vem, vem pra fazer a atividade. Ninguém vem pra trabalhar, quem é responsável pela atividade é esse grupo de pais, esse comitê gestor que nós temos que é como seria uma associação de pais, mas não com esse nome. Eles é que são responsáveis por cuidar do portão pra que entre, e serem os organizadores do evento que são pais, então os professores que vem, vem pra sentar e fazer a atividade junto com o grupo, funcionários, da mesma forma.

R: então, só pra encerrar C. tu pode me passar os horários das aulas, que hora começa e termina e que hora acontece as atividades extraclasse...

D: de manhã a atividade começa as 7h25 e vai até 11h35, atividades que tem de manhã, é oficina de aprendizagem das 7h30 às 9h15 e as extracurriculares das 10h às 11h30, ou é o futebol, ou é a dança, o balett, o judô ainda não tem horário e o futebol tem alguns dias que é das 8h30 às 9h30. A tarde: a aula começa as 7h25, aliás desculpa, às 7h10 nada, 13h10 às 17h20 e as atividades funcionam da seguinte forma: oficina de aprendizagem das 13h30 às 15h, futebol, das 14h30 às 15h30, vôlei, das 15h30 às 16h30, dança das 16h30 às 17h30, então as crianças se adaptam a esses horários. Então eu tenho crianças aqui a tarde inteira e a manhã inteira ... isso de 3 vezes por semana eu tenho esse fluxo, 3 dias por semana eu tenho essas atividades e daí isso oscila de segunda, quarta e quinta, segunda, terça e quarta, ... a semana inteira eu tenho atividade e tem também muitos nossos alunos da 3ª e da 4ª que fazem catequese que é nas terças-feiras que aí eu tenho um fluxo muito grande que vem de manhã das 7h30 às 9h fazer a catequese e a tarde das 13h30 às 15h, tem alunos de fora também, mas tem um número muito grande de alunos da casa. Eu tenho a gurizada sempre toda circulando.

R: e eles dão muito trabalho? Eles incomodam, eles são indisciplinados, ou não?

D: olha, os nossos alunos são muito disciplinados, eu tenho muito pouco problema de disciplina, muito pouco, pra não dizer nada, que seria um exagero, tem umas coisas muito insignificantes, tipo assim, ele botou o pé e me deu uma rasteira, ou então ele ficou lá em cima e cuspiu aqui pro chão quando eu passei, coisa de moleque, mas não tenho assim,

agressão física eu não tenho né, não tenho agressão verbal com professor e funcionário em hipótese alguma realmente, até hoje, 18 de maio não tive nenhuma criança que tenha sido mau educada com nenhum funcionário e nenhum professor e nem entre eles verbalmente, não tenho esse problema até hoje, não tenho maiores problemas disciplinares. Não são de bater porta, de quebrar, não tenho nada que eu posso dizer olha aquela turma lá eles quebraram a fechadura então até hoje não tenho. Eles entram no laboratório, ficam sozinhos, se eu precisar deixar uma turma inteira no laboratório de informática eu deixo sem maiores problemas, se eu tiver que deixar alguém na biblioteca também então eles são bastante disciplinados, até agora não tive problema.

R: então C. eu te agradeço muito pela tua disponibilidade, muito obrigada.

D: ta bom, de nada.

ANEXO II

ENTREVISTA II

Escola II, 22 de maio de 2006, entrevista com a coordenadora pedagógica.
--

Roberta: a escola possui turno integral ou atividades de turno integral?

Coordenadora: nós temos atividades consideradas atividades extras que nós proporcionamos aos nossos alunos pra que eles percebam a escola não só como um espaço de sala de aula, de aprendizagem em sala de aula, mas como um espaço de aprendizagem em outros ambientes né, então nós temos atividades como danças, atividades esportivas, teatro, coral, né, enfim, diversas atividades que envolvem o aluno na sala de aula e envolvem o aluno também no contra-turno né, pra que ele perceba isso como um ambiente de aprendizagem e de apreensão do conhecimento.

R: e as crianças tem ficado então em média dois turnos na escola

C: os que optam em participar destas atividades extras sim.

R: como é que funcionam essas atividades? Elas são oferecidas pela escola, elas são pagas ...

C: são oferecidas pela escola, de maneira gratuita né, tem uma das atividades que é o desenvolvimento das artes né, e esse nós temos uma voluntária que é mãe de aluno e que aplica as atividades com os alunos e as demais são feitas pelas nossas professoras mesmo.

R: e quanto tempo em média às crianças tem ficado aqui então, quantas horas, 7 horas, 8 horas...

C: elas ficam em torno, depende, das atividades que elas querem participar, no contra-turno a gente tem em média 1h30 à 2h em cada atividade específica, tá, então se participar de duas atividades por exemplo em uma manhã, quem estuda a tarde, então ela vai freqüentar de 7 a 8 horas por dia.

R: e quais são essas atividades que vocês oferecem, poderia me dizer, me relacionar todas?

C: é as que eu citei antes né, educação esportiva, onde eles trabalham nilcon, vôlei, futsal e o atletismo. Teatro, coral, hora do conto, brinquedoteca, aí tem também os estudos de recuperação, que são para os alunos que tem dificuldades de aprendizagem, eles vem em grupos menores para um atendimento específico né, ah, artes, eles trabalham as artes

plásticas, e, eu acho que são essas as que nós temos atualmente. Dança, desculpe, dança, tem daí a dança gaúcha, a dança flamenca e street dance.

R: e pra eles ingressarem nessas atividade, como é que funciona? Eles optam, eles fazem matrícula, como é que funciona?

C: eles fazem uma inscrição né, as professoras que trabalham na área fizeram seus horários né, e levaram para o conhecimento de todos os alunos, né, então as famílias vieram e a partir da escolha de cada aluno, por seu interesse, por seu desejo, eles passaram a freqüentar.

R: e quais são os objetivos dessas atividades? Tu já me falaste que é pra eles perceberem a escola como um todo, mas além desse, tem algum outro objetivo com essas atividades?

C: nós temos um projeto que a gente chama um projeto maior, um projeto de escola, onde nós nomeamos o projeto “Consciência cidadã”, ta então nós queremos fazer um resgate das questões de valores que estão perdidas dentro das famílias, né, solidariedade, humanismo, respeito mútuo, companheirismo, participação, então todas as atividades extras, elas estão envolvidas diretamente com esse projeto maior, pra que os alunos consigam se perceber seres que vão transformar, modificar o mundo, né, eles estão em uma formação, então nós temos que proporcionar momentos onde eles se percebam parte desse mundo onde eles estão inseridos né, e que eles estão aqui pra gerar alguma coisa no futuro, né, nós não temos assim um propósito de que de imediato dê resultados, nós estamos trabalhando muito a partir desse ano a questão da tolerância, as crianças não tem mais tolerância, eles tem uma dificuldade muito grande de trabalhar com isso e isso tudo ta inserido dentro desse projeto maior e pega como objetivo principal das atividades extras.

R: e vocês tem percebido enquanto escola, algum resultado já em relação a isso, alguma modificação no comportamento das crianças em função deles estarem participando dessas atividades extras, deles estarem mais tempo com vocês aqui?

C: todas as semanas nós fizemos uma reunião com as professoras de, de, que trabalham as atividades extras, junto com a equipe diretiva, né, diretora, vice e as duas coordenadoras e nessas reuniões é que a gente vê qual é o encaminhamento que está sendo dado e normalmente acontece nas terças feiras que é horário de planejamento das professoras. Ah, na da semana passada, nós fizemos uma análise, porque nós tivemos um chá em homenagem a passagem do dia das mães e nós observamos que realmente já surtiu algum efeito, como por exemplo: o respeito de quem está fazendo uma apresentação e de quem

está assistindo. No momento em que uns estão se apresentando, quem está assistindo deve observar atentamente né, respeitar quem está lá no palco pra quando chegar a sua vez ter também o mesmo retorno e isso era uma situação difícil né, eles não conseguiam manter o controle né, ficava aquela coisa assim bem complicada com relação aos limites e hoje com esses grupos que estão sendo trabalhados a gente já percebe uma melhora, né, apesar de que nós sabemos que todo o resultado desse projeto nós vamos sentir daqui a cinco, seis anos, a gente não pode trabalhar na área da educação pelo imediatismo, a gente planta e a colheita ela vem no futuro.

R: então seria um trabalho a longo prazo?

C: a longo prazo com certeza

R: e em relação a disciplina deles durante essas atividades? Existe alguma diferença em relação as atividades de sala de aula e as atividades extraclasse?

C: existe, existe, existem crianças que a professora da atividade extra diz como que ele atua desta maneira na sala de aula, se comigo lá durante a aula de dança gaúcha por exemplo ele tem um comportamento fantástico, sabe, uma dedicação, é a percepção mesmo de um outro espaço escola, eles modificam bastante.

R: e em relação a família? A família também teve uma participação na instituição dessas atividades, foi uma solicitação das famílias...

C: também, também, também, ah, ano passado nós tivemos quando foi feita a construção desse projeto maior, nós tivemos várias assembléias com os pais e os pais opinaram em relação ao que eles queriam, que eles desejavam que fosse realizado na escola, né, então eles tiveram uma participação bem efetiva e inclusive na construção do calendário escolar, nas atividades que iriam ser desenvolvidas também teve a participação da família.

R: Acho que seriam essas as perguntas então, eu te agradeço muito pela participação e te trago um retorno um retorno assim que eu tiver concluído a dissertação.

C: e tu ficas bem a vontade em relação a escola, se tu precisares de mais alguma coisa em relação a escola, a escola está aberta pra ti dar maiores esclarecimentos no que for possível.

R: muito obrigada.