

AUTO-AVALIAÇÃO ESCOLAR - ESPAÇO PARA FALAR DE SI**TRAVERSINI**, Clarice Salete – UFRGS**RODRIGUES**, Maria Bernadette Castro – UFRGS**DALLA ZEN**, Maria Isabel Habckost – UFRGS**SOUZA**, Nadia Geisa Silveira de – UFRGS**GT-13**: Educação Fundamental**Apresentação**

Este estudo examina e discute os possíveis efeitos de dispositivos pedagógicos, a fala e a escuta de si, no processo de regulação e controle de alunos. Para tanto, a escrita deste texto encontra-se organizada em dois momentos. No primeiro, apresentam-se o *locus* da pesquisa, os movimentos da escola no processo de inclusão de alunos excluídos de outras instituições escolares e o percurso que foi sendo trilhado no fazer da pesquisa. No segundo, passa-se a discutir os espaços de fala e escuta dos alunos, especialmente a auto-avaliação do grupo e de si, como dispositivos pedagógicos implicados na constituição de determinado modo de ser aluno.

A escola, seus movimentos inclusivos e a pesquisa

O grupo de pesquisa em educação, disciplinamento e aprendizagens, do qual participamos, vem desenvolvendo seus estudos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona Sul de Porto Alegre desde 2002. É uma escola pequena. Tem, contando com a equipe diretiva e pedagógica, em torno de 30 professores e atende em média 300 alunos. Tal escolha deve-se às práticas escolares diferenciadas que vêm viabilizando a inclusão de crianças e adolescentes habitualmente excluídos da escola.

Nos anos de 2002 e 2003, a pesquisa ocupou-se com o estudo das Turmas de Progressão¹ vistas como estratégias de enturmação² capazes de viabilizar as políticas de inclusão, dentro do projeto Escola Cidadã. Naquele momento, as inovações da escola na sua organização administrativo-pedagógica, em termos de uso dos espaços e tempos, cujo objetivo era colaborar na diminuição dos problemas de aprendizagem e indisciplina, justificaram a escolha da instituição pelo grupo para dar continuidade aos estudos. Já em 2004 e 2005, o estudo desenvolveu-se privilegiando as representações dos alunos sobre a Escola Ciclada e as TPs, buscando apreender a visão dos mesmos

1 TPs – Turmas de Progressão – No projeto Escola Cidadã da SMED/POA essas turmas são vistas como espaço de abrigo provisório de alunos com defasagem entre idade cronológica e nível de conhecimento.

2 Palavra utilizada no Projeto da SMED para referir o processo de agrupamento de alunos.

sobre o tipo de instituição e turma que freqüentavam e expectativas em relação às suas possibilidades de promoção para as chamadas turmas regulares.

Ao final de 2005, o grupo privilegiou o estudo da construção da categoria aluno, através dos processos de inclusão, disciplinamento e subjetivação, elementos sobre os quais o presente artigo se ocupa. Desde 2006, a investigação vem centrando-se em análises de dispositivos pedagógicos implicados no processo de constituição, regulação e controle dos alunos na referida escola, a partir, prioritariamente, dos estudos de Michel Foucault e Jorge Larrosa sobre o processo de governamentalidade. Para Foucault (1990: 49) a governamentalidade é entendida como "[...] contato entre as tecnologias de dominação dos demais e as referidas a si mesmo [as tecnologias do eu]".

Dispositivos pedagógicos, neste estudo, estão sendo usados no sentido proposto por Larrosa (1994:57), ao tratar das tecnologias do eu no processo de escolarização: "qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. [...] sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas". Dessa perspectiva, os dispositivos pedagógicos estão implicados em processos de conhecimento da conduta humana, tendo em vista melhor administrá-la, viabilizando estratégias de vigilância, regulação e governo. Ao controle externo da conduta - as tecnologias de dominação - combina-se o autocontrole - as tecnologias do eu - para produzir o sujeito auto governável das sociedades modernas. Segundo Silva (1995):

Se para governar é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio. Daí o estímulo a técnicas de autoconhecimento e a suas formas concretas, materiais, de expressão: diários, auto-exame, confissões, auto-avaliação...(ibid. : 192).

Decidiu-se priorizar os dispositivos pedagógicos que estão sendo acionados para constituir as crianças e jovens na articulação entre tecnologias de dominação e tecnologias do eu, com a finalidade de analisar a produtividade de tais tecnologias na construção da categoria aluno. Dimensão essa entendida como cultural e não natural nesta época pós-moderna. Para Donald (2000:81), a partir dos estudos de Foucault: "[...] a escolarização pode ser vista como o paradigma das modernas técnicas de governo. Ela age através do acionamento de um conhecimento íntimo dos indivíduos que formam sua população-alvo e de uma *expertise* no monitoramento e direcionamento de sua conduta".

Está-se procurando, neste caso, estudar alguns procedimentos presentes nas práticas da escola e os seus efeitos na produção do corpo de alunos e alunas (Milstein e Mendes, 1999; Gvirtz, 2000). Nesta direção privilegiou-se a observação das práticas em funcionamento nas turmas ditas regulares que abrigam no momento estudantes oriundos de TPs, nelas enturmados em 2006, com a adoção da prática chamada Docência Compartilhada. Para isso foram realizadas reuniões com a equipe diretiva, análise documental dos registros produzidos pela mesma, observações nas salas de aula e em outros espaços da instituição, acompanhamento da preparação e participação dos alunos nos Conselhos de Classe, análise dos dossiês e portfólios³, das auto-avaliações e avaliações coletivas dos alunos e dos diários de aprendizagem. Com tais ações procurou-se, ao imergir na cultura da escola, experienciar o ali vivenciado, caracterizando a pesquisa como um estudo de caso, numa perspectiva etnográfica (Geertz, 1989).

A Docência Compartilhada: uma estratégia de inclusão

Desde 1990 a escola investigada vem construindo uma proposta e uma prática comprometidas com a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes na instituição. As inovações pedagógicas, que vêm sendo propostas, são decorrentes de situações percebidas no cotidiano escolar, que suscitam estudo e intervenções na organização e funcionamento da instituição conduzidos pela equipe diretiva. A escola diz ter a inclusão de todos os alunos como meta; por isso, a evasão e a repetência foram praticamente extintas.

Os projetos pedagógicos têm sido construídos a partir de situações percebidas no cotidiano escolar no atendimento dos alunos com necessidades ditas especiais, moradores de casas-lar da FASERGS (Fundação de Assistência ao Educando do Rio Grande do Sul), multirepetentes das escolas seriadas e alunos com as chamadas necessidades especiais: problemas de desenvolvimento e desorganização mental, autismo, epilepsia, transtorno de desenvolvimento global, seqüelas de HIV, entre outras, que em número crescente vêm procurando a escola atraídos pelas suas políticas de inclusão⁴. A população de alunos da escola hoje é composta por filhos de trabalhadores

3 Segundo a equipe diretiva o Dossiê contém o parecer do professor e comprovantes dos trabalhos discentes. No *Portfólio* há mais participação do aluno. O mesmo contém um conjunto de trabalhos que evidenciam suas aprendizagens no decorrer de um período, sendo que o aluno participa da escolha deste material.

⁴ Motivo este que também explica o nosso interesse investigativo.

formais e informais, desempregados e por um considerável número de crianças e adolescentes abrigados.

As características da população atendida na instituição vêm suscitando estudos e intervenções na organização da escola, tais como: pesquisas em convênio com instituições de ensino superior, bem como práticas curriculares como, por exemplo, organização dos tempos escolares por módulos amplos, diferentes agrupamentos das disciplinas em cada trimestre, trabalho conjunto de professores de diferentes áreas numa mesma turma, atuação de uma professora referência na TP do III Ciclo, com conhecimento em alfabetização, reformulação nos processos avaliativos promovendo uma maior participação dos alunos, projeto *Movimentando as Diferenças* visando à flexibilização na organização das turmas de alunos e a conseqüente promoção de conflitos cognitivos entre alunos de turmas diferentes e, ainda, projetos como *Contadores de Histórias* e *Monitoria do Recreio*, buscando o contato entre alunos de diferentes faixas etárias e a valorização de ações dos alunos em dimensões para além das habitualmente valorizadas em sala de aula.

Merece ser referido o caso de E. Um aluno com mais idade e portador de transtorno de desenvolvimento global, que foi promovido a contador de histórias para alunos menores no outro turno. Tal atividade parece ter criado condições para ocorrência de modificações na forma como o aluno vinha percebendo e sentindo a si mesmo. Foi valorizado pelos colegas que o ouviam contar histórias e sentiu-se capaz de fazer algo reconhecido como importante na escola. Esse exemplo ilustra as implicações das práticas escolares nos processos de constituição/subjetivação dos sujeitos alunos, o que nem sempre é tomado em consideração nos espaços educativos.

É importante referir, ainda, sobre essas intervenções que a equipe diretiva da escola, face aos problemas detectados, não assume uma atitude de queixa, culpando pais, alunos ou mesmo "o sistema". Ao contrário, as ocorrências cotidianas que fogem ao "normal" têm gerado estudos, criação de espaços de pesquisa, com grupos como o nosso. Entre as inovações recentes, em andamento na escola, merece ser mencionada a proposta de Docência Compartilhada, organizada com o coletivo dos professores dos I, II e III Ciclos, como forma de viabilizar a inclusão de alunos "portadores de necessidades especiais" oriundos de TPs, em turmas regulares, numa tentativa de promover avanços nas suas aprendizagens pelo contato com "modelos" de crianças e jovens supostamente mais adiantados.

Para viabilizar tal proposta, a partir de estudos de Beyer (2006), a equipe diretiva vem defendendo que para um grupo homogêneo de crianças pode ser suficiente um professor, mas que, numa classe inclusiva, se faz necessária a colaboração de pelo menos um segundo professor, como apoio pedagógico⁵. Há, também, a exigência de um número menor de alunos em tais salas de aula, para permitir intervenções pontuais, considerando o tempo e as aprendizagens prévias de cada um. É desejável, ainda, um coletivo de professores que assuma cada um e todos os alunos como seus. Tais medidas apontadas pela escola tornam visível a simultaneidade das “táticas” modernas de individualização e homogeneização postas em ação para conduzir as condutas dos alunos, com a finalidade de capturar, especialmente, aqueles que se afastam da normalidade. Numa perspectiva foucaultiana, talvez, pudesse ser dito que, naquelas proposições escolares, percebem-se traços de uma antiga tecnologia das instituições cristãs, o “poder pastoral” (Foucault, 1995: 236).

O projeto de Docência Compartilhada tem como objetivos a construção da identidade desses grupos de alunos, a ampliação das inter-relações e as possibilidades de conflitos cognitivos entre os mesmos, desconstruindo a segregação escolar, além de enriquecer a troca entre os professores, valorizar a diversidade e promover a inclusão visando aprendizagens. A inclusão na instituição é entendida como a aceitação da diversidade em seu sentido mais amplo. Os conceitos de normalidade e de homogeneidade, fundamentos da escola moderna, vigentes ainda hoje, vêm sendo constantemente problematizados naquela instituição.

Desde que a rede municipal de ensino de Porto Alegre adotou a organização por ciclos, a escola tem se preocupado com os agrupamentos dos alunos com defasagem de aprendizagens e de idades. É importante lembrar que em tal organização a proposta de TPs representou uma alternativa para lidar com as diferenças advindas de tais assimetrias. Entretanto, com o tempo, a escola pôde observar que essas turmas passaram a ser vistas de modo preconceituoso, tendendo a segregar e rotular esses alunos, o que produzia efeitos negativos na auto-estima dos mesmos. Esse foi um dos motivos que gerou o projeto da Docência Compartilhada com a finalidade de inserir os alunos das TPs em turmas regulares.

5 Publicações de Claudio Baptista (2006) referem que na Itália há projetos defendendo a pluridocência desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e a designação de um professor para apoio aos alunos em geral e aos docentes.

Precisa ser referido novamente que, ao longo do tempo, o número de alunos encaminhados para a escola e matriculados nas TPs vinha tendo um aumento significativo. As razões desse fato parecem residir na própria política de inclusão defendida pela SMED/POA e no reconhecimento das ações efetivadas por essa escola. Na prática, tal inclusão tem sido difícil, pois exige vontades políticas, princípios filosóficos e pedagógicos diferenciados, trabalho em equipe e aceitação de toda criança ou adolescente, que se inscreve na instituição, na sua singularidade. São palavras de uma das orientadoras educacionais da escola: "Inclusão não é uma coisa fácil ou barata".

No decorrer dos últimos anos, apesar das dificuldades, observa-se um esforço, por parte das dirigentes e professoras, em transferir os alunos das TPs para as turmas regulares. A equipe diretiva foi percebendo que nas TPs, por haver um número menor de alunos, as dificuldades cristalizavam-se, havia redução das trocas que proporcionam os conflitos cognitivos necessários às aprendizagens, por isso era difícil estabelecer um projeto coletivo de trabalho, assim como parcerias com os outros professores do ciclo. Porém, nessas turmas, no final de 2005, ainda havia um número significativo de crianças.

Em função desse fato, em 2006, intensificou-se a preocupação da equipe diretiva na busca de alternativas capazes de auxiliarem na progressão dos alunos de TPs para outras turmas e na redução da oferta deste tipo de agrupamento. Ainda, constatou-se a dificuldade de concretização de tais medidas, uma vez que só vinha aumentando o número de famílias de alunos de outros estabelecimentos que procuravam a escola na tentativa de encontrar um espaço mais inclusivo e capaz de atender às necessidades mais específicas de seus filhos.

Quando novos alunos ingressavam na escola com necessidades diferenciadas de atendimento, eram encaminhados para as TPs, pela dificuldade de enturmá-los nas turmas regulares sem um projeto específico para tal. O número de alunos não diminuía nas TPs e essas turmas passaram a concentrar alunos com necessidades tão específicas que a escola passou a refletir sobre os efeitos dessa situação na produção de uma imagem de "turma especial", estigma rechaçado pelos próprios princípios da escola. Essas inquietações foram sendo paulatinamente geradas no interior da instituição, nas discussões em reuniões pedagógicas, nos momentos de formação. O que será preciso para qualificar a convivência, as aprendizagens e para modificar as TPs? Um dos resultados desses questionamentos foi a adoção da proposta de juntar alunos das TPs em

turmas regulares com mais de um professor para atendê-los, a chamada Docência Compartilhada. Além disso, a equipe diretiva passou a problematizar os numerosos encaminhamentos e pedidos de inclusão.

Para a implantação oficial do referido projeto foi encaminhado um documento à SMED/POA. Além da solicitação de contratação de mais professores, a escola pretendia também comprometer a Secretaria com as políticas de inclusão defendidas.

Nesse mesmo ano, a concretização dessa proposta foi sendo feita a partir de reuniões com as professoras que assumiriam o trabalho, com os pais e/ou responsáveis e com os alunos. As TPs dos I e II ciclos foram extintas. No I ciclo havia seis alunos em uma TP que foram incorporados em uma turma regular, e as duas professoras constituíram a "dupla" para a docência compartilhada. No II ciclo os alunos da TP também foram alocados em duas turmas regulares. É importante comentar que a escolha da turma para alocação dos alunos da TP foi feita após cuidadoso estudo, levando em conta idade e nível de conhecimento dos mesmos.

Um dos primeiros efeitos na constituição dessas turmas foi o acolhimento positivo dos "novos" colegas (ex-TPs) pelos alunos das turmas regulares, após as atividades de integração propostas pelas professoras. Segundo o depoimento de uma das dirigentes da escola, os alunos "nos ensinaram" naqueles momentos a vencer nossos preconceitos. Após um mês, as professoras observaram que o grupo estava ganhando com a união das turmas. Aprendizagens de aceitação das diferenças, de solidariedade, de coleguismo foram constatações detectadas nas observações feitas nas salas de aula no segundo semestre desse ano.

Se entre os alunos o convívio foi sendo tranqüilo em tais turmas, mais difícil foi, em alguns momentos, o desenvolvimento do trabalho e as relações entre as professoras. Muitas vezes elas tiveram dificuldades em individualizar o ensino e compreender as particularidades de cada aluno, sentindo-se, assim, frustradas em suas expectativas, acostumadas que estavam a trabalhar com propostas iguais e simultâneas para os grupos, isto é homogeneizantes.

A fala de si e a escuta como dispositivos pedagógicos

A inserção do grupo de pesquisa na escola permitiu identificar o funcionamento de freqüentes e diferentes espaços de fala e escuta como estratégias constitutivas de determinado tipo de aluno. Dentre eles merecem ser referidos os momentos de diálogo entre a equipe diretiva e alunos, as assembléias nas turmas, as preparações e as participações nos Conselhos de Classe, e, ainda, a auto-avaliação e avaliação da turma.

Conforme já referido na teorização adotada, qualquer espaço onde o sujeito aprende e se modifica constitui um dispositivo pedagógico. Esse espaço é proposto intencionalmente pela escola, como uma das orientadoras declarou: "O diálogo é incorporado à política da escola" (Diário de Campo, 12/09/07). Em um de seus relatos menciona que R., um aluno novo, ao desentender-se com um colega, foi chamado para conversar com o mesmo. O aluno tinha a expectativa de que a escola chamasse seus pais para resolver a questão. No entanto, a orientadora afirmou-lhe que os pais não haviam vivenciado o conflito, portanto, caberia aos envolvidos resolvê-lo. O que fez R. assim se pronunciar: "nessa escola, a gente só conversa!". Depois de um tempo, esse mesmo aluno, após inúmeras situações de conversa para resolver conflitos, terminou afirmando: "Esse negócio de conversar funciona mesmo!". Essa fala permite perceber os efeitos de tal prática no modo de pensar do aluno acerca do momento vivido, legitimando, ainda, "ecos" de falas de professores sobre os aspectos positivos desse tipo de interlocução.

Na escola, a mediação dos conflitos vem ocorrendo de diferentes formas: em algumas, os adultos interferem no estabelecimento do diálogo entre os alunos; em outras, os próprios alunos são convidados a resolver seus conflitos sem a presença de adultos como no caso descrito acima. Essas práticas escolares não são novas, integram a maquinaria escolar inventada pela modernidade. Porém, as perspectivas pós-modernas proporcionam instrumentos para tornar visíveis tais processos de disciplinamento e reconhecer neles a produtividade dos dispositivos pedagógicos. Para discutir neste texto essa produtividade, a partir de agora a prática de auto-avaliação será o foco da análise.

O incentivo à prática de falar de si por meio da auto-avaliação foi observado em diferentes momentos do cotidiano escolar; no entanto, torna-se recorrente no período que antecede os conselhos de classe. Desde já se destaca o prefixo *auto* dentro da palavra auto-avaliação, pela sua significação tradicionalmente vista como um "dar-se conta" livre de comportamentos exercidos socialmente em determinados contextos e sob certas condições. Tal noção reporta-se a um sujeito autofundado, capaz de olhar para si de forma livre de condicionantes sociais na busca de transformações, tendo em vista um aprimoramento pessoal. Porém, na perspectiva aqui adotada, na auto-avaliação aparece uma multiplicidade de vozes e olhares direcionando o que pode e o que não pode ser dito – e como – sobre si, naquele momento. É nesse sentido que a pedagogia precisa ser vista não como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento do sujeito, "mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular" (Larrosa, 1994:57).

A escola observada parece ter clareza que tornar-se sujeito aluno não é algo natural, automático, é preciso, pois, propor intervenções a fim de provocar modificações tanto em seus comportamentos, quanto em suas aprendizagens. Assim, aprender a conviver no grupo, na turma, adequar-se às regras construídas, aprender os conhecimentos escolares configura-se num processo permanente, construído e internalizado na medida em que o indivíduo escolar é instigado a pensar sobre as ações que exerce sobre si e os outros para transformar-se no tipo desejado: o sujeito aluno.

Os momentos de auto-avaliação na instituição não são apenas aqueles formais propostos habitualmente pelas escolas. Outras oportunidades são aproveitadas para fazer o aluno pensar sobre suas ações. Nas turmas observadas, como eles trabalhavam em grupos, além da avaliação individual, havia, freqüentemente, o uso da auto-avaliação do grupo. Numa dessas turmas acompanhou-se tais atividades. Ao começar a aula, a professora retomou com os alunos o que havia ocorrido no dia anterior, tendo como referência as regras combinadas no início do ano letivo: realizar todas as atividades na escola e em casa, respeitar os colegas e professores e ajudar o colega. A avaliação do próprio grupo e dos colegas dos outros grupos era exposta em um cartaz que continha o nome do grupo e ao lado era atribuído um símbolo: "lua" para quem não cumpriu parte ou a totalidade das regras ou "estrela" para quem conseguiu cumprir as regras estabelecidas. No dia anterior à observação, os alunos tinham ido à Feira do Livro. A professora perguntou se durante a visita o grupo X havia cumprido as regras. Uma das alunas relembra que P. não havia cumprido, pois havia puxado o cabelo de outra colega, portanto o grupo não merecia a "estrela". No entanto, um aluno de outro grupo ponderou que em outras oportunidades P. puxava o cabelo de vários colegas, mas dessa vez havia puxado o cabelo de um só e apenas uma vez. O aluno acreditava que P. estava mudando suas atitudes, estava melhorando e sugeriu que fosse atribuída uma "estrela" para o grupo. Os outros concordaram e assim foi feito (Diário de Campo, 07/11/06). Em outro momento, a professora avaliou o transcurso de um dia de aula com os grupos. Em um deles os alunos lembraram as atividades do dia e narraram que um colega chegou após o final do recreio, outros não finalizaram a atividade na sala e seguiram para a biblioteca sem os materiais necessários, portanto o grupo recebeu "meia lua". Já em outro grupo os alunos narraram situações semelhantes, no entanto, um deles advogou que merecia "estrela". Esse mesmo aluno disse não ter dado "tudo de si", mas argumentou que ele e o grupo podiam melhorar, dizendo que estavam aprendendo *ainda*, não sabiam fazer tudo direitinho, mas nem por isso mereciam "lua". E receberam

a “estrela” (Diário de Campo, 17/09/07). Esse exemplo ilustra um jogo de verdade no qual o sujeito, neste caso o aluno, ao olhar para si se submete à “verdade” do outro, às regras escolares, e atua sobre si, reconhecendo “não ter dado tudo de si”. Diante disso aparece, ainda, a promessa da melhora, a qual se pode associar à constituição de um sujeito autogovernado, finalidade última das múltiplas ações de “governo” postas em funcionamento, seja no sistema educacional numa escala mais ampla, seja no projeto pedagógico escolar. Desse modo, esses momentos de auto-avaliação dos grupos parecem evidenciar os efeitos de tais práticas no governmentamento dos alunos ao articularem tecnologias de dominação às tecnologias de si.

Em outra situação, quando outra forma de escuta parece acontecer, a professora de uma das turmas observadas mencionou que tornar-se aluno é um processo lento e exigente tanto para o estudante, quanto para o professor e a escola, que, em conjunto, precisam organizar diversas atividades visando à efetivação de tal processo. Ela exemplificou com o caso da aluna C. - com diagnóstico de esquizofrenia – que, após ter passado por diferentes instituições, foi transferida para essa escola. Além do diagnóstico referido e de seu comprometimento cognitivo, a aluna também apresentava atitudes agressivas. As professoras e a equipe diretiva enfrentaram situações de crises violentas por parte da aluna, nas quais agredia os colegas e não conseguia permanecer na sala. Nas crises agressivas, professores e funcionários da escola continham a aluna até ela acalmar-se. Em tais situações, quando a professora percebia que a aluna precisava sair da sala, avisava alguém para buscá-la e levá-la para fazer uma atividade previamente planejada em outro espaço. Depois de algum tempo, a aluna chegou a afirmar: "Professora não posso sair senão perco o que a senhora vai ensinar!". Em relação aos momentos de agressão, a professora relatou uma cena ocorrida em que a mesma aluna, observando uma briga no recreio, comentou: "eu fazia isso, batia nos outros e era muito ruim, hoje não faço mais!" (Diário de Campo, 12/09/06).

As narrativas de C. parecem evidenciar que ela incorporou as “verdades” que circulam nas práticas escolares acerca do lugar de aluna, ali era o lugar para aprender. Essa aluna, ao lembrar seu comportamento agressivo, conseguiu julgá-lo como inadequado. As intervenções da escola foram constituindo-a de um modo particular, ela foi assumindo que havia um determinado jeito “adequado” e esperado dela como aluna: precisava permanecer na sala de aula e aprender a conviver com os outros. Parece haver aqui um espaço que não gera apenas autoconhecimento de C. sobre si, mas um espaço que define "de forma singular e normativa o que significa autoconhecimento enquanto

experiência de si e como produzindo as relações reflexivas que o tornam possível" (Larrosa, 1994:57). Além disso, produzir a si é um processo que depende da existência do outro. Na situação descrita, foi preciso que houvesse alguém na escola intencionalmente disposto a ouvir a aluna, a perceber suas necessidades, a ler as narrativas propostas para pensar-se enquanto sujeito escolar. Exige um processo de permanente atenção da escola com a aluna, pois como mencionou uma das coordenadoras: "As crises da C. diminuíram, mas precisamos estar preparados, pois sabemos que a qualquer hora voltam a acontecer!" A possibilidade de "acontecer de novo" não é tomada pela escola como uma falha, como algo que deu errado, mas como parte do processo de tornar-se aluno. Torna-se perceptível, também, que as aprendizagens tanto dos conteúdos escolares quanto da relação com os outros e consigo próprio acontecem num processo não-linear e em constante tensão.

Além das oportunidades informais, a auto-avaliação também é uma prática proposta formal e periodicamente pela escola, em momentos preparatórios para o Conselho de Classe. São propostas questões aos alunos para pensarem sobre suas aprendizagens e a forma de relacionamento com os colegas e professores. A análise dessas informações mostrou que a aquisição de atitudes não era reconhecida pelos alunos como aprendizagens importantes para sua formação. Ao enumerarem o que estavam aprendendo, eles citavam, predominantemente, as ditas aprendizagens cognitivas, ou seja, mencionavam os conteúdos escolares como divisão, multiplicação, história, leitura e escrita. Em duas turmas observadas, apenas um grupo de alunos cita o trabalho em grupo como uma aprendizagem obtida para além daquelas de caráter cognitivo. (Diário de campo, 07/06/07). Em relação aos modos de relacionamento, explicitam-se a seguir algumas escritas de alunos de uma turma do II Ciclo. A aluna B. enfatizou sua relação com a professora no seguinte texto: "Eu não respeito a professora quando meus colegas implicam comigo. Eu já bato neles porque eu não consigo me controlar". Outra aluna, K., assim avaliou-se: "O meu relacionamento com as professoras está bom, com os meus colegas eu também estou me dando bem". Ainda, a aluna T. assim expressou sua preferência pelo tipo de organização de trabalho na sala de aula: "Não gosto de trabalhar em grupo, prefiro sentar em dupla com algum amigo".

Em outro exemplo de auto-avaliação da turma, a orientadora educacional, que coordenava a preparação para o Conselho de Classe, orientou os alunos a partir das seguintes questões: "o que estamos aprendendo? O que queremos aprender? O que queremos que melhore?" No decorrer da elaboração das respostas, observou-se que nas

questões "o que estamos aprendendo?" e "o que queremos aprender?" houve ênfase referente aos conteúdos escolares como havia ocorrido na auto-avaliação individual. Quanto à resposta da última questão, o diálogo em um dos grupos, autodenominado de "Nuestro Amor" (em alusão ao grupo *Rebeldes*), ilustra a noção de aprendizagem como processo, como no exemplo a seguir. Quando uma menina comentou "queremos aprender matemática", seu colega corrigiu-a: "Matemática já estamos aprendendo. Escreve que queremos aprender mais matemática". Na questão "o que queremos que melhore?", a maior parte dos grupos apontou aspectos comportamentais com ênfase para dois deles: "não brigar" e "respeitar os colegas". Pode-se perceber que a escola, mesmo procurando romper com práticas tradicionais de silenciamento das vozes dos alunos, nos momentos de fala dos mesmos, aparecem os efeitos dos discursos presentes no modelo convencional de escolarização, apontando atitudes e comportamentos identificados como de um "bom aluno": fazer silêncio, prestar atenção e não brigar. É importante comentar que tais efeitos do disciplinamento escolar, ainda presentes nos discursos pedagógicos, são entendidos como condições para a ocorrência de processos de ensino e aprendizagem. Esses alicerçados numa visão de que a aquisição de conhecimento somente ocorre via transmissão, o que exige silêncio e ordem. A prática do silenciamento nas relações pedagógicas não é nova, visto que traços da pedagogia do silêncio podem ser encontrados já nas práticas filosóficas do estoicismo, quando desaparece o diálogo e passa a ser atribuída "importância crescente a uma nova relação pedagógica – um novo jogo pedagógico – onde o mestre/professor fala e não coloca perguntas ao discípulo, e o discípulo não contesta, senão deve escutar e permanecer silencioso" (Foucault, 1990: 68).

Na prática de auto-avaliação dos grupos em relação às suas aprendizagens e aos seus comportamentos, o diálogo entre dois alunos merece ser referido numa tentativa de mostrar que falar de si não se configura como uma prática trivial. Na conversa um deles falou: "Minha cabeça está quente não vou pensar mais". A colega concordou: "A minha também!" (Diário de Campo, 07/06/06). Essas falas parecem mostrar que pensar sobre si e o grupo geraram sentimentos e tensões que habitualmente não são mobilizados no fazer escolar. É preciso reconhecer que tomar-se como objeto de si e para si, visando conhecer-se, questionar-se e transformar-se não acontece sem sofrimentos. Ao discutir o conhecimento como luta, embate com os instintos, a partir de Nietzsche, Foucault (1999: 22) vai dizer que na raiz do conhecimento não há uma afeição e impulso que faria gostar de conhecer, mas sim "algo como o ódio, a luta, a relação de poder" que se

exerce sobre o objeto – no caso deste estudo o próprio sujeito. Não é uma resposta que apenas precisa ser "devolvida" aos professores, mas uma produção que exige negociações no grupo, argumentações consistentes, visto que tais respostas são tornadas públicas para os colegas e professores nos Conselhos de Classe.

Torna-se visível, ainda, o ordenamento das falas no modo como a coordenadora pedagógica direciona a forma como os alunos devem se pronunciar naquele momento: "Vocês podem dizer o que quiserem aos professores, mas precisam estar atentos para a forma de dizer, para que as pessoas [...] não se sintam ofendidas" (Diário de Campo, 07/06/06). Ao falar sobre os procedimentos de controle e apropriação social dos discursos, em uma sociedade como a nossa, Foucault (1998: 44) refere que “[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

As situações descritas evidenciam que as práticas de auto-avaliação caracterizam-se como "uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização" (Larrosa, 1994:58), configurando-se em um dispositivo pedagógico de produção e mediação da experiência de si. A partir de Foucault, é possível dizer que para o indivíduo transformar-se em um sujeito aluno torna-se necessária a articulação entre as "técnicas de dominação", o modo como uns dirigem as condutas dos outros, com as "técnicas de si", as ações do indivíduo sobre si. A esse processo [...] "O ponto de contacto do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios. Pode chamar-se a isto governo [governo]" (Foucault, 1993:208). Nessa perspectiva, as práticas da auto-avaliação mais do que atender a exigências das escolas devem ser vistas como estratégias que regulam e normalizam os comportamentos e os pensamentos dos alunos em relação a si e aos outros. Modos de ser difundidos discursiva e historicamente na sociedade ocidental cujo efeito desejado é a aquisição da civilidade. Um modo de ser sujeito aceito socialmente e visto como capaz de uma convivência “pacífica” e “feliz”. Dimensões constitutivas das práticas escolares nem sempre percebidas em sua complexidade pela instituição. Isso não significa dizer que o governo, as ações para conduzir as condutas das pessoas para atingir determinadas finalidades, não acontece sem possibilidade de escapatória, fuga e embate. A condução da conduta do outro "É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio" (Foucault, 1993:208). Desse ponto de vista, não há

estratégias e práticas que garantam às instituições constituírem sujeitos alunos de determinados tipos e fixar-lhes um modo de ser no mundo. Talvez, sejam as possibilidades de “fuga” e de resistência postas em ação no espaço escolar, inventando outras formas de ser e agir, as condições que provocam a criação dos espaços para que o aluno seja instado a falar e a escutar.

Considerações

Esse estudo possibilitou perceber que a experiência de si, através do olhar-se e falar de si, atravessada pelas relações de saber/poder do outro, configura-se como uma tecnologia implicada na constituição da subjetividade dos alunos. Nessa direção, foram presenciadas, em diferentes ocasiões, práticas tais como escrever sobre si e sobre as mudanças necessárias em relação às suas aprendizagens e aos seus comportamentos. Foram observadas, também, nas salas de aula, nos Conselhos de Classe, nas reuniões com a equipe diretiva e o corpo docente, a priorização de práticas de fala e escuta enquanto estratégias direcionadas ao modo de agir como aluno. Em relação a essas práticas, a escola parece ter um desafio: olhar para os registros e as falas dos alunos com o propósito de colocar em discussão o fazer escolarizado. Ou seja, que escutas fazer daquilo que emerge na fala dos alunos para repensar as práticas escolares? Num projeto pedagógico que pode ser resumido no princípio “diferença não é deficiência”, que condições serão necessárias às práticas escolares, a fim de que exerçam uma ética voltada à liberdade dos indivíduos?

Referências

- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- DONALD, J. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, T. T. (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-87
- FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- _____. Verdade e subjetividade. *Revista Comunicação e Linguagens*. Portugal: Universidade Nova de Lisboa, 1993.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. Michel Foucault - *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forense Universitária, 1995, p. 231 - 250.

_____. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *A verdade e as Formas Jurídicas*. RJ: Nau Ed., 2ªed., 1999.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*. São Paulo, v.22, n.3, 1989, p. 58-63.

GVIRTZ, S. *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

SILVA, T. T. Apresentação da obra. In: _____.(Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.