



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MAURO MICHEL EL KHOURI

EDUCAÇÃO ENTRE AUTONOMIA E TUTELA: O PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA COMO DISPOSITIVO DE GOVERNAMENTALIDADE

FORTALEZA

2021

MAURO MICHEL EL KHOURI

EDUCAÇÃO ENTRE AUTONOMIA E TUTELA: O PROJETO PROFESSOR DIRETOR
DE TURMA COMO DISPOSITIVO DE GOVERNAMENTALIDADE

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Lobo Miranda.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- K56e Khouri, Mauro Michel El.
Educação entre autonomia e tutela : o projeto professor diretor de turma como dispositivo de governamentalidade / Mauro Michel El Khouri. – 2021.
253 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda.
1. Autonomia. 2. Tutela. 3. Educação. 4. Escola. 5. Projeto Professor Diretor de Turma. I. Título.
CDD 150
-

MAURO MICHEL EL KHOURI

EDUCAÇÃO ENTRE AUTONOMIA E TUTELA: O PROJETO PROFESSOR DIRETOR
DE TURMA COMO DISPOSITIVO DE GOVERNAMENTALIDADE

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Aprovada em: 25/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Lobo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Adriana Marcondes Machado
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.^a Dr.^a Clara Virginia de Queiroz Pinheiro
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Aos que vivem na imanência da luta por
autonomia no pensamento. Aos que resistem
pela diferença. Aos que persistem na educação.

AGRADECIMENTOS

À família, pela educação e pelos exemplos de união e lealdade.

À esposa Andrea e às filhas Malu, Laura (de coração) e Lia, por serem luz e vida.

À Luciana Austin, pelo incentivo e por acreditar no recomeço.

Ao Douglas Cursino, pelos anos de amizade e cumplicidade.

À Lais Leite, pela amizade e pelo exemplo de pessoa e profissional.

À orientadora, Prof.^a Luciana Lobo Miranda, pela qualidade na orientação, pela postura acadêmica, pelo exemplo de profissional, pela educação inspiradora.

Aos professores participantes da banca examinadora, prof. Sylvio de Sousa Gadelha Costa, prof. João Paulo Pereira Barros, prof.^a Adriana Marcondes Machado e prof.^a Clara Virginia de Queiroz Pinheiro, pelo tempo e pelas valiosas contribuições.

À professora Rayssa, pela ética e dedicação à educação.

À escola e aos professores participantes da pesquisa, pela parceria, pelo tempo concedido, pela colaboração e disponibilidade.

Aos colegas da turma de doutorado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

À Universidade Federal do Ceará, por possibilitar a realização deste estudo.

“O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, ‘chegar entre’ em vez de ser origem de um esforço” (DELEUZE, 1992, p. 154).

RESUMO

A educação escolar encontra-se historicamente relacionada a práticas de autonomia e tutela. Na contemporaneidade, tais práticas se expressam a partir de elementos ligados ao contexto da governamentalidade neoliberal. O presente estudo busca problematizar as práticas de autonomia e tutela na educação formal a partir do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT em uma escola pública de Fortaleza. A tarefa inclui situar o binômio autonomia-tutela na formação do sujeito com base nas relações de poder que se estabelecem na escolarização formal desde o período Moderno, bem como mapear as práticas institucionais, especialmente no ambiente de sala de aula, relacionadas ao governo de si e ao controle das condutas. O PPDT, política pública existente no Ceará desde 2007, o qual prevê que um professor, independentemente da disciplina, seja responsável por uma turma, possui dupla importância na presente pesquisa. De um lado, o PPDT atua como analisador da governamentalidade neoliberal no gerenciamento estudantil na educação pública; e, de outro, como dispositivo de análise da autonomia e tutela no território escolar. A proposta deste estudo implica em discutir educação e escola na sociedade atual, considerando as transformações econômicas e sociopolíticas e suas implicações na relação educador-educando, em favor de uma educação voltada para a autonomia no pensamento. Parte-se dos conceitos-ferramenta de *imanência e diferença* (Gilles Deleuze e Félix Guattari), para se conceber a realidade estudada. Assume-se a concepção de sujeito e subjetividade a partir do conceito de *modos de subjetivação* (Michel Foucault), bem como a ideia de *biopoder*, do mesmo autor, como ferramenta chave para a compreensão das práticas de gestão da vida na contemporaneidade. Através de pesquisa-intervenção em uma escola pública de Fortaleza, o trabalho de campo inclui a proposta de cartografar a relação entre autonomia e tutela na educação formal, considerando as dimensões macro e microssociais que abrangem sistema educacional, modelo escolar e a interação entre educadores e estudantes em sala de aula, focando nos vetores que atuam no governo de si e do outro no ambiente de ensino. Acerca dos resultados, destaca-se duas dimensões do PPDT na escola estudada. Como recurso pedagógico, contribui para estreitar a relação entre estudantes, educadores e apropriação escolar. Como instrumento de regulação biopolítica, atua no gerenciamento educacional da vida, promovendo a articulação entre políticas públicas, família e instituição escolar no controle do desempenho e da frequência escolar. Ambas as dimensões de análise evidenciam práticas de aproximação e distanciamento em relação à autonomia e tutela escolar. Este estudo pretende contribuir para a discussão acerca da função da escola na contemporaneidade no âmbito dos

processos educativos, considerando a politização e a (re)apropriação do espaço escolar por parte dos agentes educacionais.

Palavras-chave: autonomia; tutela; educação; escola; Projeto Professor Diretor de Turma.

ABSTRACT

School education is historically related to autonomy and tutelage practices. Nowadays, such practices are expressed based on elements linked to the context of neoliberal governmentality. The present study seeks to problematize the practices of autonomy and tutelage in formal education based on the Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT in a public school in Fortaleza. The task includes locating the binomial autonomy-tutelage in the formation of the subject based on the issues of power that have been established in formal schooling since the Modern Period, as well as mapping institutional practices, especially in the classroom environment, related to self-governance and the control of conducts. The PPDT, public policy that has existed in Ceará since 2007, predicts that a teacher – regardless of the discipline – is responsible for a class, has dual importance in this research. On the one hand, the PPDT acts as an analyst of neoliberal governmentality on student management within public education; and, on the other, as a device for analysing autonomy and tutelage within the school territory. The purpose of this study involves discussing education and school in today's society, considering economic and socio-political changes and their implications for the educator-student relationship, for the benefit of an education style focused on autonomy of thinking. It starts with tool concepts of immanence and difference (Gilles Deleuze and Félix Guattari), to conceive the studied reality. The concept of subject and subjectivity is assumed based on the concept of modes of subjectivation (Michel Foucault), as well as the idea of biopower, by the same author, as a key tool for understanding contemporary life management practices. Through research-intervention in a public school in Fortaleza, this fieldwork includes the proposal to map the relationship between autonomy and tutelage within formal education, considering the macro and micro social dimensions that encompass the educational system, school model, and the interaction between educators and students in classroom, focusing on vectors that act upon governance of oneself and on 'the other' within the teaching environment. Regarding the results, two dimensions of the PPDT within the studied school stand out. As a pedagogical resource, the PPDT helps to strengthen the relationship between students, educators, and school appropriation. As an instrument of biopolitical regulation, it acts upon the educational management of life, promoting the articulation between public policies, family, and school institutions on the control of school performance and attendance. Both dimensions of analysis show approximation and distancing practices in relation to school autonomy and tutelage. The study intends to contribute to the discussion

about the role of school in the contemporary period concerning educational processes, considering the politicization and (re)appropriation of the school space by the educational agents.

Keywords: autonomy; tutelage; education; school; Classroom Director Teacher Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro branco A: conteúdo avaliativo – Turma 3ºB – 04.05.2018	123
Figura 2 – Quadro branco B: conteúdo avaliativo – Turma 3ºB – 04.05.2018	123

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Pátio da Escola participante da pesquisa	48
Fotografia 2 – Aplicação do questionário discente, turma da professora Ana	58
Fotografia 3 – Restituição da pesquisa (janeiro de 2019)	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro resumo dos encontros nas turmas do PPDT em 2017.2	55
Tabela 2 – Quadro resumo dos encontros nas turmas do PPDT em 2018.1	56
Tabela 3 – Artigos encontrados em função dos cruzamentos realizados	94
Tabela 4 – Categorias temáticas e perspectivas/ bases teóricas dos artigos analisados ..	95
Tabela 5 – Número de respondentes do questionário avaliativo do Projeto Professor Diretor de Turma, por turma participante da pesquisa ($\eta = 47$)	112
Tabela 6 – Média de idade dos respondentes ($\eta = 47$)	112
Tabela 7 – Cor considerada pelo respondente ($\eta = 47$)	113
Tabela 8 – Gênero dos respondentes ($\eta = 47$)	114
Tabela 9 – Item 01: Papel da Escola na Formação ($\eta = 47$)	114
Tabela 10 – Item 02: Participação do(a) aluno(a) nos processos educativos ($\eta = 47$)	115
Tabela 11 – Item 03: Participação do(a) aluno(a) nas decisões da Escola ($\eta = 47$)	116
Tabela 12 – Item 04: Participação do(a) aluno(a) para a melhoria da Escola ($\eta = 47$)	117
Tabela 13 – Item 05: Projeto Professor Diretor de Turma ($\eta = 47$)	118
Tabela 14 – Item 07: Importância do PPDT para a formação ($\eta = 47$)	120
Tabela 15 – Item 08: Contribuição do PPDT para a autonomia do(a) aluno(a) ($\eta = 47$) .	121
Tabela 16 – Item 09: Participação das novas tecnologias na educação escolar ($\eta = 47$) ..	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOU	Diário Oficial da União
DT	Diretor de Turma
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Inovador
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INTA	Instituto de Teologia Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Professor Diretor de Turma
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TVez	Educação para o Uso Crítico da Mídia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNINTA Centro Universitário Inta

LISTA DE SÍMBOLOS

%	Porcentagem
f	Frequência
η	Amostra

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ENTRE A INQUIETAÇÃO E A PROPOSTA DE ESTUDO	21
2	ENTRE A PESQUISA E A INTERVENÇÃO: TERRITÓRIO PRÁTICO-TEÓRICO	32
2.1	A Proposta de Pesquisa-Intervenção de Base Cartográfica	32
2.1.1	<i>Cartografia de Campo: Um Mapa Rizomático do Território Escolar</i>	37
2.1.2	<i>O Plano Imanente e a Produção de Analisadores</i>	41
2.2	Notas Cartográficas para a Construção do Problema de Pesquisa	43
2.2.1	<i>Atenção Cartográfica: Reabitando a Escola</i>	47
2.3	Procedimentos, Estratégias de Campo e Dispositivos de Pesquisa	54
2.3.1	<i>Instrumentos e Atividades Realizadas</i>	55
2.3.2	<i>O Diário de Campo na Composição da Escrita</i>	60
2.3.3	<i>O Projeto Professor Diretor de Turma como Dispositivo de Pesquisa</i>	61
2.4	Análise de Implicação: Deslocamentos no Percorso da Pesquisa-Intervenção	66
3	ENTRE O SUJEITO E O OBJETO DE PESQUISA: TERRITÓRIO TEÓRICO-PRÁTICO	73
3.1	Instrumentos Teórico-Conceituais para uma Concepção do Campo Educacional a partir da Imanência	73
3.2	Modos de Subjetivação em Michel Foucault como Dimensão Microsocial de Análise	78
3.2.1	<i>Autonomia e verdade na formação do sujeito Moderno</i>	83
3.3	Biopoder e Dispositivos de Regulação Social: Ferramentas de Análise	87
3.4	Entre a Autonomia e a Tutela, a Trajetória de um Binômio: Revisão Integrativa	91
3.4.1	<i>História e Filosofia do Conceito</i>	96
3.4.2	<i>Ferramentas de Análise Social e Política</i>	101
3.4.3	<i>Autonomia e Tutela no Campo da Educação</i>	105
4	ENTRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DO PRESENTE	111
4.1	Mapeando a Realidade Escolar: Pistas da Relação Autonomia-Tutela no PPDT e na Instituição Escolar	111

4.2	A Crise Escolar entre a Autoridade e a Inquietude	124
4.3	Disciplina, Vigilância e Controle: O PPDT Reconfigurando a Dinâmica Escolar	132
4.4	Gerir Turmas, Conduzir Condutas: Educação Tutelar, Biopolítica e Governamentalidade	147
4.5	O Projeto Professor Diretor de Turma como Dispositivo de Regulação Social	154
5	EDUCAÇÃO ENTRE A AUTONOMIA E A TUTELA: DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO AO SUJEITO DA EDUCAÇÃO	160
5.1	O Sistema Educacional no Ordenamento Neoliberal: a Educação entre a Escola e a Empresa	161
5.2	Gerenciamento Escolar na Sociedade de Mercado: Autonomia e Tutela entre o Consumo, o Capital Humano e a Autoformação	172
5.3	O Sujeito da Educação: Autonomia e Tutela entre a Resistência e a Obediência	183
6	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POLITIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: IMAGENS DO PENSAMENTO AUTÔNOMO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	196
7	CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS	207
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE	221
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DISCENTE	222
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	225
	ANEXO B – PPDT: ÍNDICE DO DOSSIÊ DE TURMA	228
	ANEXO C – DOSSIÊ PPDT: DADOS SOBRE O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA	229
	ANEXO D – DOSSIÊ PPDT: DADOS DA TURMA	230
	ANEXO E – DOSSIÊ PPDT: REGISTRO FOTOGRÁFICO	231
	ANEXO F – DOSSIÊ PPDT: MAPEAMENTO DE SALA	232
	ANEXO G – DOSSIÊ PPDT: TERMO DE RESPONSABILIDADE DO ALUNO	233

ANEXO H – DOSSIÊ PPDT: ATA DE ELEIÇÃO LÍDER E VICE-LÍDER DE TURMA	234
ANEXO I – DOSSIÊ PPDT: ATA DE ELEIÇÃO DE REPRESENTANTE E VICE-REPRESENTANTE DE PAIS OU RESPONSÁVEIS	235
ANEXO J – DOSSIÊ PPDT: REGISTRO DE OCORRÊNCIAS DIVERSAS	237
ANEXO K – DOSSIÊ PPDT: REGISTRO DE CONSTRUÇÃO DO DOSSIÊ	238
ANEXO L – DOSSIÊ PPDT: MAPA DE AVALIAÇÃO E INFREQUÊNCIA	239
ANEXO M – DOSSIÊ PPDT: COLETA DE INFORMAÇÕES PARA AVALIAÇÃO	240
ANEXO N – DOSSIÊ PPDT: RELATÓRIO DE AULA DE CAMPO	241
ANEXO O – DOSSIÊ PPDT: CONVOCATÓRIA DE REUNIÃO - CONSELHO DE TURMA	242
ANEXO P – DOSSIÊ PPDT: PLANO DE APOIO E COMPLEMENTO EDUCATIVO	243
ANEXO Q – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – FICHA BIOGRÁFICA	244
ANEXO R – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL	245
ANEXO S – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTRO DE AVALIAÇÃO	246
ANEXO T – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTROS DE ATENDIMENTO A ALUNOS	247
ANEXO U – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTROS DE ATENDIMENTO A PAIS OU RESPONSÁVEIS	248
ANEXO V – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTROS DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR	249
ANEXO W – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O HORÁRIO DE ATENDIMENTO	250

ANEXO X – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – COMUNICADO DA REUNIÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS	251
ANEXO Y – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO ALUNO SOBRE A AULA DE CAMPO	252
ANEXO Z – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – INFORMAÇÃO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO	253

1 INTRODUÇÃO: ENTRE A INQUIETAÇÃO E A PROPOSTA DE ESTUDO

A educação formal no Brasil é historicamente constituída por um emaranhado de forças que tem relação com práticas de autonomia e tutela no ambiente escolar. Esse composto heterogêneo, que envolve o universo educacional e impulsiona a formação social dos jovens, abrange aspectos distintos da escolarização no país. A produção e a reprodução dos efeitos da autonomia e da tutela na escola é marcada pela presença de um sistema educacional e de políticas públicas de educação, pelo modelo escolar que rege o cotidiano das instituições de ensino e, sobretudo, pelos atores implicados com o fazer que envolve planejamento e prática educacional.

De formas distintas, a discussão acerca da autonomia surge desde a Antiguidade nas sociedades, e atravessa diferentes áreas do conhecimento humano, como a Filosofia, a Política, a Educação e a Psicologia (FILHO; CHAVES; SEIXAS, 2018). A diversidade na abordagem reflete a especificidade dos modelos societários a partir dos quais a educação se pauta para exercer a parte que lhe cabe. Com isso, de função estético-política ligada à Polis ao autogoverno frente à gestão da vida em coletividade no contexto da sociedade burguesa, o binário autonomia-tutela assume diferentes conotações ao longo dos séculos. Um exemplo disso é o contraste entre a ideia de esclarecimento como eixo Iluminista da proposta de educação autônoma na Modernidade e as práticas de tutela no desenvolvimento da escolarização no mesmo período histórico. Seria essa constatação a expressão de um paradoxo envolvendo algo promulgado na prática que, teoricamente, não procede? Ou, a partir de uma compreensão mais rebuscada, considerar-se-ia um aspecto de tutela na educação Iluminista? Não havendo a pretensão aqui de se ater a essa problemática, torna-se razoável a consideração de que a educação contemporânea envolve uma cultura que abrange aproximações e distanciamentos em relação à formação autônoma.

Para além da amplitude histórica, a compreensão da proposta educacional com base no eixo autonomia-tutela exige a consideração de um plano de análise específico, e que atravessa diretamente o presente objeto de estudo. Vive-se, na contemporaneidade, uma crise da educação Moderna (LAVAL, 2004; CÉSAR; DUARTE, 2010; HARENDT, 2011; SIBILIA, 2012; APPLE, 2013; NÓVOA, 2014; MIRANDA, 2016), que envolve modelo de educação escolar, conflito intergeracional e transformação cultural. Destaca-se a incongruência entre as subjetividades juvenis na sociedade atual e as práticas institucionais ainda atreladas ao dispositivo disciplinar (SIBILIA, 2012). Soma-se a tendência aversiva dos jovens às verdades

pautadas nas narrativas sociais clássicas e estereotipadas; a aversão à memória e ao passado; a recusa em relação às hierarquias e a diminuição das fronteiras entre crianças e adultos, tudo isso refletido nos projetos educacionais contemporâneos (CÉSAR; DUARTE, 2010). Desse modo, seja na escola, seja na educação familiar, observa-se uma desconfiança dos jovens em relação ao modo de vida adulto (CASTRO, 2006).

O anseio pela afirmação no modo de pensar, também observado através da participação juvenil na política e nos movimentos sociais, no atual contexto sociopolítico nacional e mundial, apresenta-se com frequência no território educacional. Na escola, contudo, esse vetor interage com fatores que são próprios à educação escolar, especialmente os ligados ao dispositivo disciplinar, e se dispersa na rotina das práticas pedagógicas e curriculares. Esse estudo busca problematizar os processos de autonomia e tutela na educação formal a partir do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT em uma escola pública de Fortaleza.

O Projeto Professor Diretor de Turma, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), entrou no Ceará em 2007 através de um encontro promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que apresentou a experiência em escolas públicas de Portugal. No mesmo ano, o modelo foi utilizado como projeto piloto em três escolas de municípios do interior do Estado. Em 2008-2009 foi implantado em 51 escolas profissionalizantes. Nesse período, Leite e Chaves (2011), com base nos resultados preliminares da avaliação inicial do Projeto, constataram satisfação por parte de estudantes, docentes e núcleo gestor em relação ao desempenho e comportamento discente, bem como à evasão escolar. Quanto os professores, “[...] dizem sentir-se mais entrosados, integrados, responsáveis e mais vinculados às turmas e, por via de consequência, mais entusiasmados com a profissão (p. 10). Com os bons resultados, no ano de 2010 o projeto se expandiu para as escolas regulares. A proposta é fazer de um professor, independentemente da disciplina, responsável por uma turma. A função desse professor é mediar os processos educativos entre alunos e demais professores, de modo a tornar o ambiente de sala de aula em espaço favorável à aprendizagem, através da criação de vínculos entre professores, alunos e famílias.

O PPDT se apresenta não apenas como um instrumento de pesquisa, a partir do qual se colhe dados a serem analisados. Introduzido de forma ampla na rede estadual de ensino no Ceará e contando com o Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE – onde se disponibiliza e se alimenta vasto instrumento de coleta de dados biográficos e avaliativos relacionados ao desempenho escolar – cabe indagar de que forma o Projeto surge como instrumento de regulação de jovens estudantes de escola pública na contemporaneidade. A abordagem se dá

aqui com o conceito de *biopolítica* (FOUCAULT, 2008a), sobretudo, analisando a instituição escolar como uma máquina estatal na produção subjetiva e na formação dos jovens estudantes.

Certamente, o conceito foucaultiano de *biopolítica*, como novo modelo de governar populações na sociedade neoliberal, será de fundamental importância para a análise. De forma estratégica, vale-se da figura do professor e do ambiente de sala de aula para acompanhar de perto a relação educador-educando, e entrar em contato com os tensionamentos decorrentes dos processos relativos à autonomia e tutela na escola.

Autonomia é um conceito produzido historicamente que envolve atuação política e social (MARTINS, 2002). Ao se estudar autonomia e tutela nas práticas escolares, é importante considerar, em diferentes níveis de análise, como se dá sua incidência não apenas no processo de formação juvenil, mas como instrumento de regulação e controle social. Essa reflexão está presente nas políticas e nas ações educacionais no contexto da escola pública. No Ceará, destaca-se o Projeto Professor Diretor de Turma como resultado, de certa forma já consolidado, de uma política de Estado implementada pela Secretaria de Educação do Ceará SEDUC-CE, em que se observa, no rastro de suas metas, propostas educacionais que apontam para práticas de autonomia e de tutela no território escolar.

O conceito de território, de Deleuze e Guattari (1995), expressa um campo existencial independente dos limites físicos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Dessa forma, o termo “território escolar” abrange práticas que envolvem espaços para além dos muros institucionais. A compreensão do *sentido* é fundamental neste estudo, especialmente quando se aborda a proposta social/ educacional do Projeto Professor Diretor de Turma.

A concepção de território aqui adotada aponta para uma dimensão de análise – e para uma orientação teórico metodológica – chave nesse estudo. As categorias autonomia e tutela são abordadas na perspectiva do biopoder, a partir do pensamento do autor francês Michel Foucault. Com isso, disciplina, controle e governamentalidade são conceitos utilizados para articular autonomia e tutela com práticas de ascese¹ e governo de si pelo outro. Mas, por que é importante estudar a autonomia e a tutela como chave analítica do território escolar, tendo como base o PPDT?

Este projeto se originou da parceria estabelecida entre a Universidade Federal do Ceará - UFC, através do Departamento de Psicologia, e uma escola pública de Fortaleza, onde foram realizados estudos durante aproximadamente nove anos² envolvendo pesquisadores e

¹ Conceito foucaultiano que remete ao resgate do sujeito como agente ativo do processo de subjetivação.

² A escola em questão participou das seguintes pesquisas: 2010-2011: Pesquisa Nacional em parceria com a UFRGS - *Adolescência e Juventude Brasileira: comportamentos de risco, fatores de risco e proteção*, realizada

estudantes do curso de Psicologia da UFC, alunos, professores e núcleo gestor da escola *locus* de pesquisa. No caso, com o apoio da escola e a colaboração direta de três professores diretores de turma que participaram das pesquisas anteriores, propôs-se a reinserção através do Projeto Professor Diretor de Turma. O tema da autonomia e tutela surgiu de inquietações advindas das observações, que se deram ao longo de anos de vivência na escola pesquisada, acerca da relação entre jovens estudantes e educadores.

Trata-se da realização de um estudo qualitativo, abrangendo pesquisa-intervenção de base cartográfica em uma escola pública de Fortaleza. Concebe-se a pesquisa-intervenção como modo de investigação que busca a inserção em um campo de investigação em movimento, que possui características próprias, com o intuito de acompanhar um processo ao mesmo tempo em que se cria um dispositivo de intervenção e de pesquisa. Requer considerar que a pesquisa, com seus objetivos e estratégias de intervenção, deve se adaptar ao contexto, e não o contrário (ROCHA; AGUIAR, 2003; BARROS; KASTRUP, 2010). Implica, portanto, lidar com o inesperado, mas de forma a cooptá-lo (e não o suprimir) com o intuito de dar visibilidade aos temas com os quais o objeto em questão se relaciona. Dessa forma, a importância da pesquisa-intervenção assume dimensão específica ao longo de todo o processo de investigação, repercutindo diretamente na abordagem do problema de pesquisa, na construção e na análise dos dados, e até mesmo na produção escrita.

Ao se apropriar da relação juventude e educação para problematizar autonomia e tutela na formação do estudante de ensino médio de escolas públicas através de pesquisa-intervenção, busca-se contribuir com os estudos sobre educação, sociedade e modos de subjetivação na juventude contemporânea, especificamente no que se refere à formação escolar, corroborando com a linha de pesquisa *Sujeito e Cultura na Sociedade Contemporânea*, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, ao qual este estudo se vincula. Assim sendo, dois aspectos se destacam na importância desse estudo para as ciências humanas e sociais. O primeiro se refere ao modo de se fazer pesquisa, em que educadores e estudantes são parte integrante da investigação. Ao realizar uma pesquisa-intervenção *com* sujeitos escolares,

em várias capitais e cidades de diferentes regiões do país; 2012-2014: *Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza* propôs uma oficina de vídeo e discutiu a relação juventude e mídia na educação formal. Gerou como produto da pesquisa a dissertação de mestrado: *Juventude, mídia e educação: novas tecnologias e produção de subjetividade em uma escola pública de Fortaleza*, do presente autor; 2015-2016: *Pesquisando com Professores: a relação mídia e cotidiano escolar*, propondo novamente uma oficina de produção de vídeo, agora com os professores. Como produto da pesquisa, a dissertação de mestrado *Dialogando com Professores: O Celular como Analisador da Relação Professor/Mídia/Aluno*, de Diana Montenegro Ribeiro; 2017-2019: *Educação e biopoder na escola: entre a autonomia e a tutela*, presente estudo de doutoramento. Mais detalhes do percurso metodológico serão desenvolvidos no capítulo 2.

e não propor um estudo *sobre*, a pesquisa privilegia a coprodução e a participação coletiva que se desenvolve ao longo de toda a investigação. Tal orientação de pesquisa admite clara e abertamente uma função política, à medida que busca contribuir para uma postura ativa dos estudantes em seu processo de formação.

O segundo aspecto se aplica à consideração da função social da escola na contemporaneidade. Na sociedade contemporânea, em que predomina o controle social nas interações, as práticas de vigilância e de governo das condutas se intensificam, reconfigurando as relações interpessoais. Essas transformações demandam a criação de novas estratégias educacionais, tornando-se necessário o estudo das relações entre autonomia e tutela no território escolar como forma de educação das juventudes. Assim, a presente pesquisa pretende contribuir, através da Psicologia, com os estudos dos modos de subjetivação dos jovens na contemporaneidade, no espaço escolar, a partir da relação entre autonomia e tutela nas práticas educativas, tendo como dispositivo de pesquisa o PPDT.

Este estudo abrange a discussão sobre as práticas de autonomia e tutela na educação, especialmente no que se refere ao biopoder e ao governo de si no ambiente escolar. A educação escolar é historicamente uma instituição que vem produzindo sujeitos desde a Modernidade, sobretudo na Europa, no contexto da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2007). A disciplina se tornou um dispositivo eficiente para conduzir o indivíduo e ao mesmo tempo atender as demandas do desenvolvimento industrial e urbano. Hoje, com as transformações sociais no campo da cultura e da tecnologia, as demandas decorrentes do mundo do trabalho já não são congruentes com a formação do sujeito na educação escolar (SIBILIA, 2012). Com isso, a produção subjetiva na sociedade atual se faz outra, e a escola vem buscando “se adaptar” a esse novo contexto.

No Brasil, o processo de escolarização se deu de forma tardia em relação à Europa e aos demais países da América Latina. A educação escolar, como um bem social e cultural, depende de políticas governamentais para ter seu acesso universalizado. Para Goldemberg (1993), existem basicamente duas razões que levam uma nação a tornar universal o acesso à educação escolar. A primeira é a instrução cultural para exercer a cidadania e, conseqüentemente, obter direito à participação política e acesso aos programas sociais. O caráter democrático de um Estado acelera o processo de universalização da educação escolar básica, já que dela depende a formação do eleitorado esclarecido. A segunda razão é a necessidade de atender as demandas de mão de obra qualificada, especialmente no contexto de desenvolvimento tecnológico, em que os processos produtivos sofrem alterações em grande escala. Para o autor, com esse panorama, não é difícil entender os motivos pelos quais o Brasil

teve sua escolarização universalizada tardiamente. Durante o século XIX, enquanto os países desenvolvidos conciliavam cidadania e acesso à educação básica, o Brasil ainda era uma sociedade escravocrata. Tal herança, somada à resistência das elites em ampliar o acesso à educação escolar, fez da democratização do acesso à escola um processo recente.

A formação da sociedade contemporânea, e até mesmo o modo como se concebe o ser humano na sociedade atual, deve-se muito ao sujeito que emerge da Modernidade. Trata-se da produção de um sujeito que se dá a partir de técnicas que incluem normalização e vigilância, e que contou com a escola como instituição privilegiada para a sua formação (FOUCAULT, 2007). No entanto, a escola foi se moldando ao longo da história, ao mesmo tempo em que, a através de uma nova tecnologia de poder, a disciplina, produzia corpos dóceis e indivíduos assujeitados. A mesma instituição que forma foi também organizada à medida que se sedimentou no tempo e no espaço a partir de práticas orientadas pelo poder disciplinar.

O contexto social, político e econômico na contemporaneidade sofre mudanças e, com isso, a educação formal também é afetada, tornando-a gradativamente mais aberta e suscetível aos acontecimentos que vêm de fora dos muros institucionais. Dessa forma, as consequências da reforma educacional da década de 1990, bem como o desenvolvimento das tecnologias digitais e a expansão e a acessibilidade da internet no Brasil nos últimos anos, apontam para um novo cenário na escola pública. Se, por um lado, a reformulação do papel do Estado³ na provisão de bens e serviços sociais e a consequente tendência da gestão democrático-participativa da educação nacional aproximou a relação entre escola e comunidade (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010), por outro, a evidência cada dia maior da função da escola como instrumento chave no gerenciamento da coletividade juvenil faz dela figura central, na cultura do empreendedorismo neoliberal, das políticas públicas no âmbito da formação educacional. É da análise que se faz desse último aspecto que começa a se desenrolar o problema de pesquisa do presente estudo.

O sujeito que se engendra da Modernidade é em boa parte constituído pelas práticas sociais que envolvem o poder disciplinar. Entretanto, paralelamente à crise da sociedade disciplinar e de suas instituições de base (DELEUZE, 1992), novas tecnologias de poder surgiram ao longo do último século, especialmente no período pós segunda guerra mundial, produzindo com isso outros vetores de subjetivação. Nesse contexto, formas distintas de vigilância, controle e governo das condutas se estabelecem nas relações sociais, tendo repercussão direta no cotidiano escolar.

³ Como consequência da política de institucionalização do Estado mínimo, do processo de descentralização da educação nacional e da substituição do controle centralizado pela incorporação da iniciativa privada.

A escola vem se modificando ao longo dos anos. Projetos paralelos ao formato curricular, assim como outras formas de gerir os sujeitos da educação, surgem, e, aos poucos, vão ocupando o território escolar. O Projeto Professor Diretor de Turma é emblemático nesse sentido: proporciona práticas pedagógicas mais flexíveis, trabalha temáticas que dialogam com a vida prática e aproxima a relação professor-aluno no mesmo intento que utiliza um sistema de gerenciamento de dados para conduzir o alunado frente as políticas educacionais. É nesse cenário que surge a problemática da pesquisa, a saber: Como a autonomia e a tutela estudantil se configura nas práticas escolares na sociedade atual? E como o PPDT atua como dispositivo de governo nesse contexto?

A hipótese inicial é a de que, entre aproximações e distanciamentos que marcam o encontro dos principais atores da educação, habitam relações complexas de poder que abrangem formação profissional, educação moral, relação intergeracional e as mais variadas práticas educacionais envolvidas na produção de autonomia e tutela no território escolar. A pesquisa tem, portanto, o objetivo de problematizar a relação entre autonomia e tutela diante do dispositivo de controle que envolve educação formal, bem como as diversas formas de resistência a esse vetor. O Projeto Professor Diretor de Turma surge no atual contexto escolar como um instrumento desse dispositivo. Como tal, produz encontros e subjetividades que incidem no dia a dia das práticas educacionais.

Parte-se aqui da ideia, como já exposto, de que não é apenas o sujeito e a sociedade que são produzidos pela escola. Mas, considera-se que a escola é também modelada e organizada a partir do encontro entre sujeito e sociedade. Nesse sentido, se a escola tradicional foi produzida num contexto em que a demanda social era a formação de um sujeito que atendesse as necessidades próprias de uma sociedade em pleno desenvolvimento econômico e industrial, hoje as necessidades são outras. A sociedade atual não clama, necessariamente, pela alma subjugada, encarnada em um corpo dócil. Atualmente, na perspectiva biopolítica, as palavras de ordem são protagonismo, proatividade e empreendedorismo, que adentram a cultura escolar no contexto neoliberal (GADELHA, 2009). No entanto, apesar de não mais deter o poder de formação como em outros tempos, devido, entre outros fatores, à difusão da mídia e das novas tecnologias e à consequente dispersão da atenção juvenil, a escola ainda se mantém arquitetada e estruturada para a produção desse indivíduo. Com isso, ao mesmo tempo em que a educação formal se projeta, em pleno século XXI, na formação de corpos incompatíveis com as subjetividades contemporâneas (SIBILIA, 2012), promovendo conflitos constantes entre as propostas pedagógicas e os anseios juvenis, presencia-se um movimento intenso de

reformulação da escola por parte dos sujeitos e das subjetividades hodiernas. Esse movimento incide diretamente na relação entre autonomia e tutela na educação.

O presente estudo se fundamenta nos conceitos de sujeito e subjetividade com base na filosofia da diferença, especificamente no que tange ao pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. As contribuições de Deleuze se dão desde a ontologia do sujeito como *ser* da diferença, concebendo-o a partir do *devenir*, em oposição à compreensão identitária, até a forma imanente de conceber a existência. Em Guattari, considera-se a subjetividade para além de uma possível interioridade, orientando seu deslocamento para o *fora*, na ordem de uma produção social. Utiliza-se ainda das ideias de Foucault para pensar o sujeito como construção histórica a partir de processos de objetivação, como efeito político das relações sociais que envolvem poder e resistência. Esse último autor é especialmente importante neste estudo à medida que delinea sua obra em direção aos modos de subjetivação, encadeando uma articulação entre saber e poder na construção do sujeito:

Foucault dirige suas análises de modo distinto, entretanto, seu deslocamento de interesses indica uma linha, mesmo que tênue para alguns, nos seus campos de estudo, a saber: a arqueologia do saber; a analítica do poder e a questão da subjetividade. Em cada período, há um campo de investigação, sem dúvida, privilegiado, mas se pode verificar certa forma de encadear suas análises, a qual torna a sua obra instigante e provocadora na direção dos sistemas hegemônicos de poder e a constituição dos sujeitos. Seja na articulação dos saberes e poderes em relação a uma crítica epistemológica (enunciados, discursos, arqueologia do pensamento), seja na elaboração de sistemas de individuação, tecnologias de controle e assujeitamentos e lutas de resistência (SILVA, 2015, p. 43).

A relação saber-poder no pensamento de Foucault estabelece um elo entre a crítica epistemológica e os processos de subjetivação/ assujeitamento e resistências. Com isso, o autor fornece ferramentas importantes para a análise dos dispositivos de controle social atrelados a formação do sujeito no espaço escolar. Logo, será pertinente aqui abordar, nessa perspectiva, conceitos como sujeito, subjetividade, autonomia, biopoder e governamentalidade. São conceitos ferramentas que, além de estarem diretamente relacionadas com os modos de subjetivação Modernos e se fazerem presentes na sociedade atual, contribuem para problematizar a educação e o papel da escola na contemporaneidade. Dessa forma, pensar a produção do sujeito a partir da realidade escolar significa considerar esta como um plano de forças heterogêneas, que envolve relações de poder e resistência. Essa produção é também política à medida que remonta ao governo de si num espaço de formação no âmbito da coletividade.

Podem-se apontar alguns fatores que estão envolvidos com as forças que atuam na relação de controle entre educadores e alunos. Entre eles estão a continuidade do modelo

disciplinar, que perdura na escola atual; a cultura tutelar que marca historicamente as práticas educativas no ensino médio e a centralidade na figura do professor nos processos educativos, que envolve também a formação profissional; o conflito entre gerações e a tensão que há entre os interesses do jovem hoje e daquele que o foi há duas ou três décadas. Todos esses fatores são atravessados por uma dimensão ética, estética e política, que envolve o exercício da atividade educacional.

As novas tecnologias parecem evidenciar esse caráter difuso das relações de força, pois elas rompem as fronteiras da instituição, desconsideram as hierarquias e estabelecem certa horizontalidade na comunicação. Atuam como instrumento para o exercício de poder, intensificando as formas de controle entre estudantes e educadores. Uma relação mútua complexa de controle e resistência se estabelece, sendo a vigilância um ingrediente chave nessa interação (SIBILIA, 2012; MIRANDA, *et al.*, 2017). É nesse cenário que a escola está sendo remodelada; e as relações institucionais, reorganizadas. Na sociedade contemporânea, em que predomina o controle social nas interações (DELEUZE, 1992), as práticas de vigilância e de governo das condutas se intensificam, reconfigurando as relações interpessoais. A inserção da cultura digital no ambiente escolar tem produzido novos contornos nos processos pedagógicos, demandando a criação de estratégias distintas nas práticas educativas.

Assim sendo, este estudo é fruto não apenas dos aspectos teóricos brevemente introduzidos aqui, mas, também, de um modo específico de habitar o território escolar. Realizar uma pesquisa colaborativa com professores diretores de turma possibilitou colocar em prática uma pesquisa-intervenção de base cartográfica. Isso implica conceber um dinamismo no estudo, em que ocorrem movimentos de fuga, deslocamentos, mesmo da ordem da problemática que se inscreve na presente pesquisa. Significa a intervenção no campo durante a pesquisa, enquanto ela ocorre. A cartografia, além de ser fundamental como orientação de pesquisa, possibilitando a construção de marcadores analíticos ao longo das atividades de campo, dita um ritmo peculiar nas análises à medida que organiza esses marcadores de forma não linear, o que reflete na própria escrita desta tese.

A estruturação da escrita desta tese se justifica pela orientação cartográfica da pesquisa-intervenção realizada. Nesse sentido, optou-se por iniciar com um capítulo teórico-metodológico, de modo a explicitar a forma, bem como a geografia do estudo. Na sequência, busca-se introduzir elementos teóricos que irão não subsidiar a prática, mas fornecer conceitos-ferramentas básicos, a partir dos quais o pesquisador concebe, na imanência, sujeito, subjetividade e o contexto educacional, além de um modo próprio de fazer ciência e construir conhecimento. O caminho percorrido para se chegar à definição do problema da pesquisa

expressa, também, aspectos da orientação cartográfica da pesquisa. As ferramentas teórico-conceituais utilizadas para situar autonomia e tutela, categorias chave neste estudo, somente são abordadas num terceiro momento, no mesmo em que se delineiam as dimensões micro e macrossociais de análise. Em seguida, com as peças dispostas do tabuleiro, ou seja, com as configurações da pesquisa visibilizadas, parte-se para a problematização. Nesse momento ocorrem as articulações entre as peças mencionadas e os dados de campo (caracterização da escola e dos participantes da pesquisa), mediadas pelo pesquisador e pelas pesquisas anteriores, agenciando a produção de novos dados. Estes são levados em discussão num quinto momento, em que as problematizações ocorrem “à céu aberto”, no plano de enunciação traçado e considerando as dimensões de análise. Por fim, retoma-se as inquietações que constituíram o vetor principal para a realização desse estudo, à guisa de levantar pistas acerca do problema de pesquisa assumido e, com isso, suscitar novas insurreições.

Com isso, de forma mais detalhada, após a introdução, o capítulo 2 desta tese aborda as orientações teórico-metodológicas que fazem relação com a cartografia e a pesquisa-intervenção; aborda o Projeto Professor de Turma como o dispositivo de pesquisa, atuando na produção dos dados e dos analisadores; apresenta o caminho percorrido no desenvolvimento da problemática de pesquisa; e descreve o campo de pesquisa, caracterizando o *lócus* de investigação e explicitando o processo de inserção, implicação e as condições de pesquisa relacionadas à construção do problema. O terceiro capítulo se ocupa com o território teórico-prático do estudo; apresenta os autores que fornecem as ferramentas conceituais fundamentais, ligadas ao problema da pesquisa, com foco na filosofia de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault; traça um esboço acerca do biopoder como dimensão de análise ligada aos dispositivos de regulação social; e, por fim, apresenta uma revisão integrativa do binômio autonomia e tutela. O quarto capítulo se volta para a problematização histórica da educação formal como território privilegiado da relação autonomia e tutela na formação do sujeito. Aborda-se a realidade estudada a partir da mediação das tecnologias de poder e de regulação social potencializada pelos dispositivos de governamentalidade biopolítica. O quinto capítulo busca aprofundar a discussão em relação a autonomia e tutela na Educação, a partir dos dados de campo, promovendo o debate acerca das implicações sociais e políticas em relação ao papel da educação na contemporaneidade, tendo como eixos mediadores o sistema educacional, o modelo escolar e o sujeito da educação. O sexto e último capítulo se propõe a traçar considerações acerca da politização como caminho possível no encontro entre autonomia e pensamento no campo da educação escolar. Finalmente, propõe-se considerações adicionais

com o intuito de apresentar os limites do presente estudo, bem como para apontar possibilidades e (des)continuidades na discussão do tema estudado.

2 ENTRE A PESQUISA E A INTERVENÇÃO: TERRITÓRIO PRÁTICO-TEÓRICO

Entre a pesquisa e a intervenção, a relação entre teoria e prática.

O capítulo traz todo o aporte teórico metodológico relacionado com a cartografia e a pesquisa-intervenção, discutindo os dispositivos que atuam produzindo dados de pesquisa, com destaque para o Projeto Professor Diretor de Turma, bem como a análise das condições de pesquisa relacionadas à construção do problema e das atividades realizadas em campo. Descreve a construção do problema de pesquisa a partir de experiências anteriores na escola participante, traçando as características do *locus* de investigação. Explicita as etapas ligadas à inserção e implicação do pesquisador, analisando as condições de pesquisa relacionadas à construção do problema. Por fim, apresenta os procedimentos, os instrumentos de pesquisa e as atividades realizadas.

2.1 A Proposta de Pesquisa-Intervenção de Base Cartográfica

A pesquisa-intervenção, como um tipo de pesquisa participativa, questiona alguns dos postulados da ciência Moderna. A crítica à incidência do positivismo nas ciências humanas e a consequente consideração de formas alternativas de investigação científica deu margem ao surgimento de novas metodologias de pesquisa, que envolvem atitude peculiar frente à realidade, ao conhecimento e à relação sujeito-objeto. Uma parcela significativa dessa postura em pesquisa remete a referenciais teóricos ligados ao pensamento de Deleuze e Guattari (AGUIAR; ROCHA, 2007), de um lado, no que tange aos aspectos filosóficos, abrangendo a concepção de realidade, ciência e sujeito; de outro, no que se refere às questões sociais e políticas, principalmente, absorve o legado do Movimento Institucionalista francês (LOURAU, 1993).

A filosofia de Deleuze e Guattari (1992; 1995) ressalta a diversidade dos fatos, valorizando a expressão da singularidade e da experiência sensível. A ênfase aos detalhes que se constroem no presente rejeita a construção de valores com base puramente em conceitos abstratos. Dessa forma, os conceitos expressam acontecimentos. Os conceitos dizem sobre multiplicidades criadas a partir da experiência, e não acerca de verdades únicas (MACHADO, 1990). O Conceito de *acontecimento* em Gilles Deleuze difere do senso comum, em que o termo se vincula a um fato, estando necessariamente vinculado ao tempo e espaço. Em Deleuze (1992;1995), o acontecimento enquanto conceito se conecta a uma realidade virtual, uma ideia ou pensamento como campo de possibilidades, que pode ou não se atualizar nas coisas

(realidade atual) e, portanto, no tempo e no espaço. Essa ideia ou pensamento, entretanto, não se vincula ao domínio puro da abstração, mas se utiliza dela para compor a realidade concreta. A utilização deste conceito ao longo da pesquisa se refere ao conceito deleuziano, fazendo menção, portanto, ao sentido aqui explicitado.

O pensamento se situa no âmbito da imanência, e os autores se distanciam, portanto, da filosofia tradicional, que concebe os conceitos no campo da transcendência. Há uma afirmação da singularidade em detrimento da generalidade, não apenas no que se refere ao sujeito, mas também relativos à coletividade, à experiência e aos processos de subjetivação. Em suma, para Rocha e Aguiar (2003):

A filosofia da imanência proposta por Deleuze e Guattari (1980) reconduz a unicidade e a harmonia, vinculadas aos sistemas organicamente estruturados, à pluralidade, à complexidade das forças produtoras da existência. A realidade criada na perspectiva da imanência recusa um ponto de partida, um sujeito ou uma idéia deflagradores dos acontecimentos. O que se produz é resultado do encontro de múltiplas dimensões ou de linhas de força entrelaçadas, sem que nenhuma tenha o papel de unidade transcendente. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 70).

Para Sandra Corazza (2007), a dimensão do *acontecimento* na pesquisa se apresenta não apenas no problema proposto e nas condições em que é formulado, mas no próprio processo que envolve a de pesquisa diante da realidade abordada. Essa atitude ou orientação diz de um propósito de pesquisa, que está relacionado à forma como se enxerga não apenas o contexto de investigação, mas a função, ou, aquilo que se espera como resultado do estudo. Aqui, a escrita é tomada não como um produto inequívoco de uma realidade evidente, tampouco como um imperativo teórico legitimado pelo saber científico com intuito de designar determinada ação, pensamento ou conduta. Ao contrário, tal orientação na pesquisa visa a uma contribuição pontual, nem por isso prescindível, mas contingente, no sentido de apontar para um plano específico de uma realidade extemporânea, intempestiva. Tal perspectiva de pesquisa é fundamental que seja explicitada, sobretudo ao se propor contribuições no campo da educação, em que os estudos científicos podem servir de modelos para projetos educacionais nas diversas áreas da sociedade voltadas para a formação. Dessa forma, no presente contexto, a *pesquisa do acontecimento*, nas palavras da autora, sinaliza:

[...] uma Educação, portanto, a ser criticada, lida e escrita enquanto “ficção científica”, no sentido em que não se evita “aquilo que não sabemos ou que sabemos mal”, mas que é realizada, necessariamente, “neste ponto que imaginamos ter algo a dizer”; já que dar um jeito de acabar com a ignorância faria com que transferíssemos, indefinidamente, “a escrita para depois” ou a tornássemos impossível. Assim, para a Pesquisa do Acontecimento, escrever não é impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, mas trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. E, quando o professor-

pesquisador critica-lê-escreve, fica comprometido com a Literatura do Acontecimento, necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases, imagens, para atuar no limite, na “ponta extrema” que separa o saber e a ignorância e os transforma (CORAZZA, 2007, p. 249-250, aspas da autora).

As hipóteses traçadas neste estudo apontam para um delineamento acerca da concepção de educação adotada, e não para possíveis confrontações e/ ou confirmações de resultados oriundos da pesquisa de campo. O conhecimento produzido não é concebido numa dimensão temporal. Assim sendo, a empiria verificada nas atividades de campo acerca das práticas de autonomia e tutela no território escolar não busca comprovar, a termo, o que a literatura científica afirma. Da mesma forma, a busca pela literatura científica acerca do que, e como, se tem discutido a temática, visa à ampliação das ferramentas necessárias para o mapeamento dos vetores envolvidos na realidade estudada, relacionadas ao problema de pesquisa. Com isso, a forma como as relações de poder⁴ se estabelecem no ambiente educacional – e incidem nas práticas educativas e, conseqüentemente, na relação de autonomia e tutela – pode ser delineada no encontro da pesquisa e do pesquisador com o campo. Esse encontro aproxima a pesquisa-intervenção de seu aspecto imanente. O conceito de imanência no pensamento de Deleuze e Guattari indica apreensão da realidade a partir da experiência, em detrimento do plano das representações.

Na perspectiva da filosofia platônica da representação, em que se afirmam universais (AGUIAR; ROCHA, 2007), o conhecimento se dá através da adequação entre a abstração e a realidade concreta, em que a relação entre pensamento e realidade é dicotômica, fundada a partir da identidade e semelhança, e da distinção entre o falso e o verdadeiro. Nesse sentido, conhecer algo seria reconhecer, a partir de uma ideia, aquilo que já existe em si. Diferentemente, na realidade pensada a partir da imanência, o conhecimento se faz a partir da conexão entre conceito e realidade, em que os conceitos são produzidos através da apropriação concreta da experiência vivida.

O pesquisador, ao utilizar essas ideias no processo de pesquisa, busca a transformação da realidade a partir de sua construção conjunta, pautada na valorização do presente e daquilo que se produz na experiência vivida e compartilhada. A noção de *terra* e *território*⁵ fornecem, de forma autêntica, uma compreensão do aspecto imanente da pesquisa-

⁴ O biopoder como ferramenta teórico-prática é abordada no próximo capítulo.

⁵ Termos decorrentes de outro conceito da geofilosofia deleuziana: *ritornelo*. O ritornelo, em sua apropriação com a terra, realiza movimentos que exprimem uma lógica existencial, da ordem do desejo (ZOURABICHVILI, 2004). Habitar um território significa, portanto, aproximar-se de um campo existencial. A terra é o que tudo abrange, é o meio, a atmosfera em que se vive; o território é onde se habita. Não se pode sair da terra, vive-se nela. Mas o território compõe o que se apropria da terra, o que se toma dela. A terra é em si caótica. Por isso, precisa-se habitar algo para se evitar o caos e entrar em zonas de conforto. Consiste no movimento de territorialização quando, na

intervenção no âmbito do conhecimento:

O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 113).

A noção de imanência remete, portanto, à materialidade do conhecimento na pesquisa-intervenção. Aqui, a atitude científica se atrela diretamente à realidade pesquisada. Os conceitos, as categorias de análise e o próprio conhecimento produzido emergem dos encontros de pesquisa. A imanência é fundamental para a articulação da pesquisa-intervenção com o conceito de cartografia, pois, à medida que afirma a realidade como resultado da conexão de múltiplos vetores, aponta para a necessidade do olhar para uma espécie de geografia das formas⁶. Isso implica dar ênfase menos a *o que* está em jogo na construção das práticas observadas, e mais ao *como* aquilo que está em jogo se configura no contexto dessas práticas no território institucional.

O conhecimento a ser produzido na presente pesquisa é contextual, marcado pelo encontro singular entre pesquisador, educadores e jovens estudantes de uma escola pública. Logo, considera-se que a investigação se dá a partir do encontro entre variáveis distintas que inclui, entre outros elementos, pesquisadores, participantes e contexto social, histórico e político da realidade investigada e das instituições envolvidas na pesquisa. Esse encontro definiu a forma como se delineou a produção dos dados relacionados ao próprio objeto de estudo. Com isso, pesquisar implicou, de um lado, inserção territorial e apropriação institucional; de outro, atitude de pesquisa relacionada ao aporte teórico-metodológico, de modo que as atividades de campo foram sendo definidas à medida da produção dos analisadores disparados pelos dispositivos de pesquisa.

Desse modo, mais do que a consideração do conteúdo abordado, a forma como o processo educativo se estabeleceu⁷ assume importância central nesse estudo. Prioriza-se aqui, portanto, como exemplo, não o tema debatido ou a estratégia utilizada em uma ou outra aula de Formação Cidadã⁸, mas o modo como se definiu a escolha desse tema e como se deu a

terra, cria-se algo. Criam-se territórios ao se delimitar e dimensionar os espaços a serem habitados. Mas, pode-se abandonar essa criação, desabitá-la, para se explorar outra região, num movimento respectivo de desterritorialização (do território a terra) e reterritorialização (da terra, de volta a um território). Ver também volume 4 de *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari.

⁶ O caráter geográfico no pensamento de Deleuze e Guattari se amplia, com as contribuições foucaultianas, no âmbito da genealogia, para uma espacialização da história e, no que tange a arqueologia, para uma geopolítica dos discursos (FILHO; TETI, 2013).

⁷ As atividades de campo são detalhadas mais a frente, no tópico 2.3.

⁸ Disciplina diretamente relacionada ao Projeto Professor Diretor de turma como componente curricular transversal que visa ao desenvolvimento do estudante a partir de uma perspectiva crítica, responsável e ativa, considerando o

participação do aluno na estratégia utilizada em relação à prática educativa.

A inquietação que deu origem ao problema de pesquisa ressurgiu ao se considerar a relação entre construção do conhecimento e transformação da realidade. A possibilidade de “resgatar” a autonomia do estudante nas práticas de educação formal conduziu a pesquisa ao Projeto Professor Diretor de Turma. A disciplina de Formação Cidadã como braço do PPDT em sala de aula une o modelo tradicional com uma proposta pedagógica mais adaptada aos moldes da juventude contemporânea, o que possibilita maior flexibilidade nas ações de intervenção.

A pesquisa-intervenção possui um caráter social e político, o qual se afirma à medida que o ato político prevalece em relação às pretensões epistemológicas (AGUIAR; ROCHA, 2007). Considerar o caráter político na pesquisa significa atentar para duas dimensões, de forma complementar. A primeira ressalta o aspecto do desejo e da afetividade no campo social. O corpo, em sua concretude biológica e social, compõe uma segmentaridade molecular, na qual emerge o plano dos afetos e dos processos de subjetivação na prática política (MEJÍA, 2012). A escola participante da pesquisa, com tudo aquilo que abrange seu território, constitui um corpo singular, independente, composto pela interação entre os agentes educacionais, que envolve aspectos materiais e estruturais, e envolve, também, especialmente, desejos e afetos. Essa interação está efetivamente presente nas práticas de autonomia e tutela na escola. No capítulo 5, é ilustrado momentos em que a atenção e o interesse dos estudantes são geridos pela introdução de informações e conteúdos pessoais, por vezes de caráter íntimo, do educador, como forma de dinamizar a participação discente em sala de aula.

A segunda dimensão do caráter político na pesquisa evidencia o aspecto histórico na análise das instituições enquanto construções sociais, possibilitando a crítica à naturalização das práticas institucionais (AGUIAR; ROCHA, 2007). O caráter político atravessa as diversas etapas da pesquisa-intervenção, de tal modo que a construção do problema, a produção e a análise dos dados, a discussão dos resultados e o processo de escrita não se desvinculam da conduta problematizante. A abordagem proposta nesse trabalho visa, de um lado, à problematização, a partir das experiências atuais, que envolve a relação entre educação e escola, especialmente no que tange à regulação das condutas e dos modos de subjetivação produzida no ambiente formal de ensino; e, de outro, à análise histórica dos aspectos macrossociais envolvidos na construção das práticas de autonomia e tutela na escola, atravessados, sobretudo, pelas implicações da incidência neoliberal na educação. Tal abordagem busca promover debates acerca da atuação ética e política do profissional da educação, considerando os limites e as

aspecto individual e coletivo da realidade escolar e comunitária. O Projeto Professor Diretor de Turma como dispositivo de pesquisa será abordado no tópico 2.3.3.

possibilidades frente as dimensões macro e microsociais no aspecto histórico e cultural.

Problematizar a ordem social é o escopo político da pesquisa-intervenção, em que a micropolítica expressa a afirmação do exercício político no âmbito do cotidiano. Para Guattari (PASSOS; BARROS, 2010), a intervenção institucional tem sempre um caráter clínico-político, e tem como objetivo desestabilizar o instituído. A intervenção opera no plano dos acontecimentos, como um campo de possibilidades existenciais, que surge para confrontar a realidade instituída, muitas vezes naturalizada, forçando o pensamento ao seu exercício frequente. Intervir, para Santos e Barone (2007), significa interceder em favor da produção de novas subjetividades. Sendo assim:

A transformação do existente não se limita à criação de condições ou meios adequados à realização de um potencial, mas refere-se a uma micropolítica que implica o intensivo, o plano dos processos de constituição de realidades, que abre o atual à pluralidade das formas de existência e qualifica a transformação enquanto criação de possíveis. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 70).

A pesquisa-intervenção surge, portanto, como uma proposta genealógica e ao mesmo tempo desnaturalizadora. Genealógica ao referir-se a uma prática de “[...] desconstrução das categorias identitárias de toda a lógica constituída a partir da filosofia de Platão [...]” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71); como prática desnaturalizadora no sentido de que:

[...] as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas” (p. 71).

A experiência de campo envolvida neste trabalho contribui para a discussão com o intuito de fazer reocupar o lugar da Psicologia, enquanto campo de saber legitimado pela ciência, de produção de categorias cristalizadas acerca do sujeito da educação. Coerente com um mapa semelhante ao rizoma, entre a autonomia e a tutela escolar dispõem-se diversos vetores envolvidos com as práticas educacionais vivenciadas. Tais vetores sinalizam um cenário pontual, localizado e situado num espaço-tempo escolar específico. Portanto, não refletem sobre a realidade estudada, tampouco sobre os participantes da pesquisa. Mas apontam para algo. Algo como um plano de enunciações, que pode contribuir para a produção de novas práticas no campo da educação.

2.1.1 Cartografia de Campo: Um Mapa Rizomático do Território Escolar

A pesquisa-intervenção, neste trabalho, assume a cartografia como orientação

investigativa. A cartografia é um dos termos do *rizoma*, conceito fundamental formulado por Deleuze e Guattari (1995). O conceito foi criado para analisar a estrutura do conhecimento, em oposição à metáfora tradicional da árvore como forma de produção do saber, em que há uma única raiz que se ramifica gerando todo o conhecimento. O termo é originário da botânica, e indica a estrutura de determinadas plantas em que os brotos se ramificam de qualquer ponto. No pensamento filosófico, aponta para um conhecimento em que não há raízes, ou seja, proposições fundamentais ou primeiras. No presente estudo, o *rizoma* indica a forma de se conceber os dados produzidos acerca da autonomia e tutela na educação formal, aproximando-se de uma relação injuntiva, em detrimento de uma relação dicotômica.

Portanto, a cartografia como característica do *rizoma* indica que não existe ordem geral ou regra para o conhecimento: “[...] um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20). Logo, a cartografia sinaliza que os rizomas não podem ser modelados, seguindo estruturas ou assumindo pontos específicos que orientam o conhecimento. Eles são sempre esboços incompletos. Deleuze e Guattari (1995) falam de mapas. Os mapas norteiam, indicam caminhos, mas também requerem novos traços. Assim, os mapas podem ser revistos, rediscutidos, ressignificados, remapeados. Eles expressam algo por vir, um devir:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Assim sendo, a cartografia como uma trajetória de pesquisa-intervenção não se apresenta propriamente como um método de pesquisa, no sentido mais sistemático da ciência. Porém, sua escrita fornece diversas pistas as quais podem contribuir para o mapeamento daquilo que está sendo investigado. A cartografia aqui esboçada, com isso, não deve ser confundida com um mapeamento fechado, em que se enquadram certos dados em formas e em coordenadas pré-estabelecidas. “O método cartográfico não equivale a um conjunto de regras prontas para serem aplicadas, mas exige uma construção *ad hoc*, que requer a habitação do território investigado [...]” (KASTRUP, 2008, p. 467). O sentido metodológico tradicional é aqui revertido (PASSOS; BARROS, 2010), de modo que o percurso é traçado ao longo do processo, e não previamente à investigação. No entanto, alertam os autores, “[...] não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da

orientação do percurso da pesquisa” (p. 17).

Kastrup (2008) fornece diversas pistas as quais servem como orientação para cartografar a realidade vivida. No âmbito dos modos de subjetivação engendrados na relação entre autonomia e tutela na educação escolar, objeto da presente investigação, a cartografia indica seu caráter processual e produtivo. Nesse sentido, “[...] cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (p. 469). Esse processo é resultado de um coletivo de forças heterogêneas que se encontram em determinado contexto, mas que se articulam na realidade e na história. Se a ideia é acompanhar, e não representar, requer que se considere uma experiência de construção de conhecimento através de um saber *com* e não *sobre* (ALVAREZ; PASSOS, 2010). O saber *com*, para Alvarez e Passos (2010), implica uma inserção no ambiente de investigação em que se privilegia o acompanhamento dos eventos em sua singularidade. “Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos” (p. 143).

A cartografia, portanto, indica o aspecto processual e produtivo da realidade (KASTRUP, 2008). Esta é considerada como uma composição de forças de natureza diversa que, quando observada de forma coletiva, dá forma e evidencia determinados aspectos do real. A cartografia deve identificar essas forças, promovendo a leitura de como elas atuam no contexto analisado. Com isso, partir do marco teórico-metodológico que embasa a pesquisa, concebe-se o *locus* de investigação como sendo um campo complexo de forças que atuam na produção de múltiplos sujeitos, sem necessitar que se remeta a um eixo balizador como explicação da realidade. Não se busca, com a investigação, chegar a modelos teóricos que explanem de forma geral a construção social, e sim explicitar a própria realidade social como acontecimento, destacando as forças que atuam na formação subjetiva. O intuito da pesquisa-intervenção é a transformação da realidade investigada, de modo que ela se torne condição para a própria construção do conhecimento. Trata-se de transformar o ambiente para conhecê-lo:

O ponto de apoio é experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o ‘caminho’ metodológico. (PASSOS; BARROS, 2010, p. 18, grifo dos autores).

Desta feita, este estudo busca cartografar um campo de forças que se interconectam com a produção subjetiva relacionada aos processos de autonomia e tutela na escola contemporânea, tendo como eixo central de análise a atuação dos dispositivos de controle na relação institucional que envolve educadores e alunos no território escolar. O plano de análise deve abranger aquilo que compreende os aspectos sociopolíticos e institucionais da realidade

escolar, especificamente a que se exprime na relação educador-aluno que envolve o Projeto Professor Diretor de Turma⁹.

A pesquisa-intervenção de base cartográfica concebe a realidade não como uma instância a *priori*, pré-formatada, mas como sendo constantemente produzida. Assim sendo, assume-se a postura de que os dados não são coletados, mas produzidos¹⁰ no campo a partir do encontro entre pesquisadores e participantes da pesquisa, considerando o contexto histórico, social e institucional da realidade estudada. Com isso, os procedimentos de pesquisa apontam para uma construção coletiva dos dados que envolve um agente ativo no universo escolar: o sujeito da educação

Trata-se, portanto, de uma construção conjunta, uma coprodução, que se dá em determinado contexto. Considera-se que a construção dos dados ocorre a partir de um encontro específico, que abrange um conjunto heterogêneo de elementos, como sujeitos, espaços e discursos. Na presente pesquisa, envolve a presença de pesquisadores, estudantes e educadores em ambiente complexo, no contexto da instituição pública de ensino. Esse encontro não coloca o ambiente investigado como sendo o ponto de partida a partir do qual os dados são produzidos. Estes já se encontram em produção muito antes da chegada da equipe de pesquisa.

A contribuição da cartografia no aporte teórico-metodológico de pesquisa inclui, nessa proposta, orientação política no processo de escrita (BRITO; CHAVES, 2017). Ao se apresentar menos como um método de pesquisa e mais como um plano de composição, não cabe na proposta de escrita descrever um estado de coisas. Portanto, em detrimento do propósito de representar aquilo que foi observado e interpretado no campo de investigação, a escrita busca a expressão de um encontro a partir da composição de sentidos em relação às experiências vividas na realidade estudada.

O aspecto teórico da investigação assume importância na medida em que subsidia a prática através dos conceitos-ferramenta. Os pesquisadores se inserem no campo de estudo e se utilizam desses instrumentos participando diretamente da produção dos dados. A teoria acompanha e se relaciona com as práticas de pesquisa de tal forma que os conceitos teórico-práticos estão constantemente em movimento, atualizando-se e reconstruindo-se no plano de investigação.

⁹ O percurso de como se chegou ao presente objeto será tratado no próximo tópico.

¹⁰ É necessário distinguir a produção de dados. Falar em coleta de dados significa afirmar que o pesquisador se apropria de uma determinada realidade, extraíndo dela aquilo que se poderá afirmar como verdade. A produção de dados condiz com os referenciais da pesquisa-intervenção, em que a realidade é conhecida na medida de sua produção/ transformação. Nesse sentido, pesquisar é produzir dados, e não coletar.

Se, por um lado, a cartografia contribui para a construção da presente pesquisa no sentido de considerar o campo de investigação como sendo uma realidade composta por vetores que se relacionam e se interconectam, a Análise Institucional ajuda a problematizar a relação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa. A partir das contribuições da Análise Institucional, a pesquisa-intervenção coloca em xeque a neutralidade e a objetividade do pesquisador, e propõe a exposição e a análise das intercorrências de pesquisa como pontos fundamentais na construção do conhecimento. Assim sendo, a interferência do pesquisador no campo deixa de ser um obstáculo para ser mais um produto da pesquisa, assumindo-se como um vetor constantemente analisado, que contribui na composição de um plano de forças. O pesquisador, com isso, desloca-se da função de intérprete para o de coparticipante, incluindo em sua análise as condições pessoais, políticas, históricas e profissionais da pesquisa (RODRIGUES, 2006; ROCHA, AGUIAR, 2003).

2.1.2 O Plano Imanente e a Produção de Analisadores

A socioanálise, a partir da corrente da Análise Institucional, conta com a utilização de outro conceito-ferramenta fundamental para a intervenção micropolítica, o *analisador*. Analisadores são acontecimentos que ressaltam aspectos institucionais em determinados fenômenos (aspectos contraditórios, geralmente encobertos ou escamoteados que, por vezes, revelam segredos institucionais) (LOURAU, 1993). Para Paulon (2005):

[...] o analisador refere-se a todo dispositivo revelador das contradições de uma época, de um acontecimento, de um momento de grupo e que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade. (PAULON, 2005, p. 24).

Para Rodrigues, Leitão e Barros (1992), o analisador se define por sua multiplicidade de formas, podendo abranger de equipamentos eletrônicos a dispositivos orgânicos, de disposições arquitetônicas a expressão de sexualidade, de prática local a conduta social. No entanto essa multiplicidade somente faz sentido se o propósito da análise privilegiar o enfoque político:

Por vezes, esta multiplicidade se ordena: há analisadores históricos e analisadores construídos; analisadores para as ciências naturais e analisadores nas ciências sociais (e em toda prática social). No entanto, estas classificações, enquanto meramente técnicas, nos levam a correr um risco: o de desviar a atenção exatamente da *questão política*. Somente esta é capaz de tornar suportável – e mesmo desejável – esta multiplicidade. (RODRIGUES; LEITÃO; BARROS, 1992, p. 11, grifo das autoras).

Os analisadores diferem do analista. Em detrimento da interpretação, são eles que comandam a análise, produzindo dados e apontando temas-conflito. Funcionam como deflagradores de acontecimentos, possibilitando a transformação social. Destacam-se no processo de intervenção na medida em que propiciam a análise das situações de tensão por parte do grupo, funcionando como instrumento de análise não apenas do pesquisador, mas do coletivo que participa da realidade investigada. Esse é o trabalho socioanalítico, promover análises sociais e institucionais com participação coletiva, de modo a incitar o debate dos conflitos.

Por fim, a *restituição* como conceito-ferramenta utilizado na pesquisa-intervenção se distingue da devolutiva. Esta se apresenta normalmente ao final da pesquisa, como “[...] passagem de uma interpretação verdadeira por parte de um analista a alguém ou algum grupo que, em princípio, a desconhece [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 658). A restituição, no entanto, não busca a verdade dos fatos. Tampouco está relacionada a gentilezas ou caridades (LOURAU, 1993). Restituir consiste em criar, ao longo de todo o processo de investigação, dispositivos de análise coletiva da situação que envolve o grupo e a instituição em questão, colocando em evidência os analisadores e, com isso, promovendo a problematização das práticas instituídas considerando os sujeitos implicados no contexto de pesquisa. Para isso, a restituição “[...] supõe que se deva, e se possa, falar de algumas coisas que, em geral, são deixadas à sombra” (LOURAU, 1993, p. 51), dando visibilidade a acontecimentos institucionais frequentemente excluídos das discussões coletivas.

Sublinha-se aqui o papel dos discursos com os quais se depara em situações de pesquisa. Os dados produzidos incluem falas e enunciados que deflagram práticas, mais do que a simples enunciação como relação entre coisas e significados. A partir da noção de discurso em Michel Foucault (1996), é possível conceber uma dimensão discursiva na linguagem associada às práticas que constituem as relações de poder. Dessa forma, a linguagem na pesquisa aponta para um aspecto produtivo, em que falas e enunciados são considerados discursos que produzem acontecimentos. O discurso assume caráter funcional e genealógico, que tem como intuito evidenciar as forças que estão relacionadas a determinadas práticas, de modo a torná-las visíveis (ARAÚJO, 2008).

Com isso, cabe aqui, portanto, ressaltar aquilo que se articula com as práticas discursivas e não-discursivas ligadas à autonomia e tutela que envolvem as relações de poder no ambiente escolar. Nesse trabalho, o conceito de discurso em Foucault contribui para a análise dos documentos relacionados ao PPDT, desde os que enunciam as atribuições do educador até os instrumentais utilizados como ferramenta de produção de dados. Contribui também na análise dos enunciados produzidos pelos participantes de pesquisa, contidos nas entrevistas e

na restituição e, mesmo, citados no diário de campo. O conceito-ferramenta surge, portanto, não como proposta metodológica de análise minuciosa e mapeamento discursivo dos dados de pesquisa, classificando e organizando os sentidos dos enunciados, mas como forma de identificar os regimes de verdade contidos nos enunciados envolvidos nas relações de poder que abrange as práticas de autonomia e tutela na escola.

2.2 Notas Cartográficas para a Construção do Problema de Pesquisa

Esse trabalho propõe dar sequência aos estudos desenvolvidos como bolsista de iniciação científica durante a graduação e o mestrado em Psicologia, na Universidade Federal do Ceará – UFC, que se deram a partir de inserção qualitativa em duas escolas públicas de Fortaleza, e que tiveram como tema Juventude, Mídia e Educação. Esses estudos abordaram, através de pesquisa-intervenção, a relação entre juventude e mídia no ambiente escolar. Duas pesquisas foram realizadas. A primeira (2012-2014): *Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza*¹¹, propôs uma oficina de vídeo com os jovens estudantes de duas escolas públicas do Ceará e buscou discutir a relação juventude e mídia na escola. Como restituição, ao final dessa pesquisa, promoveu-se um encontro com professores e núcleo gestor em cada escola envolvida, para a exibição dos vídeos produzidos pelos jovens, seguido de debate. Educadores e estudantes puderam expor seus pontos de vista em relação aos temas abordados. As duas escolas foram contempladas com o momento da restituição. No entanto, a participação dos pesquisadores se concentrou em apenas uma. Na escola *locus* da atual pesquisa, o vídeo realizado e exibido foi “O mundo com celular”, composto de cinco pequenas histórias, produzidas por duas equipes, em que se aborda uso do celular e a vida do jovem conectado à internet em diversos contextos. Na ocasião professores demonstraram muito interesse para que algum trabalho fosse realizado desta vez com eles.

Esse momento serviu como elemento disparador importante para pesquisa posterior *Pesquisando com Professores: A relação mídia e cotidiano escolar*¹², que teve seu início em 2015, dando sequência aos trabalhos na mesma escola e propondo novamente uma oficina de

¹¹ Financiada pelo CNPq através do Edital Ciências Humanas e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). De um recorte dessa pesquisa gerou a dissertação de mestrado: *Juventude, mídia e educação: novas tecnologias e produção de subjetividade em uma escola pública de Fortaleza*, do presente autor, como bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

¹² Também financiada pelo CNPq através do Edital Pesquisador PQ e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Ambas as pesquisas contaram com financiamento de bolsa CNPq e UFC de Iniciação Científica.

produção de vídeo, agora com os professores, vinculada ao curso de extensão proposto, *Diálogos escolares: mídia e cotidiano escolar*, desenvolvido em parceria com o programa de extensão TVez, também da UFC.

Ao longo de aproximadamente quatro anos de estudos e de contato com a dinâmica escolar, observou-se a crescente participação das mídias no cotidiano dos jovens, especialmente em relação ao consumo e à apropriação. Os dados produzidos nas duas pesquisas mostraram o grande interesse dos estudantes pelas novas tecnologias, sobretudo as mídias móveis conectadas à internet, demonstrando que a entrada da cultura digital no ambiente escolar também se dá nas escolas públicas do Ceará.

Discutiu-se a conectividade juvenil e sua contribuição para a produção do lazer e da sociabilidade virtuais, e o modo como essa conectividade tem habitado o território escolar. Observou-se a presença da disciplina e do controle nas práticas institucionais, e como a mídia e as novas tecnologias atuam no cotidiano escolar, produzindo novas práticas em relação à experiência juvenil. Problematizou-se a presença de uma realidade virtual funcionando paralelamente às práticas pedagógicas, bem como sua atuação na produção de dispositivos que potencializam os processos de vigilância e controle nas relações educacionais (KHOURI; MIRANDA, 2015; MIRANDA; KHOURI, 2016).

No contato com os professores, destacou-se a tensão que o uso do celular promove na educação formal. A maioria dos educadores se posicionou contra a utilização dos equipamentos, principalmente em sala de aula. Para eles, o celular traz prejuízos claros à formação dos jovens, estando diretamente relacionados à queda no desempenho escolar (KHOURI, 2015). Observou-se com isso que a tensão decorrente do controle nos usos das novas tecnologias na escola se projeta na relação educador-aluno. Os educadores, de um lado, restringem o acesso aos recursos institucionais com o argumento que defende o uso apenas pedagógico-curricular; de outro, amparados pela lei estadual¹³ que proíbe o uso de equipamentos eletrônicos nas salas de aula em escolas públicas cearenses, negociam o uso dos recursos pessoais (dos próprios alunos) em troca de atenção e disciplina. Uma relação complexa de controle e resistência se estabelece, sendo a vigilância, especialmente em usos não autorizados das novas tecnologias, um elemento chave na composição das forças que atuam na relação educador-aluno.

Duas foram as categorias de análise, decorrentes das pesquisas anteriores, que conduziram o percurso para se chegar no presente problema de pesquisa: a tensão

¹³ Nº 14.146, de 2008, que proíbe o uso de equipamentos eletrônicos nas salas de aula das escolas públicas do Estado do Ceará.

intergeracional e a relação de vigilância e controle entre educadores e alunos no ambiente escolar, observados tanto na pesquisa com os estudantes como na pesquisa com os professores. Na ocasião, o pano de fundo dessas categorias observadas era o celular. Contudo, para além do controle em relação ao uso do celular, o conflito existente entre governar e ser governado era, por vezes, evidente. Depoimentos de alunos questionando a falta de liberdade para usar o celular em sala de aula, de um lado, e de professores apontando a falta de maturidade dos estudantes para esse mesmo uso, de outro, eram comuns nos debates que marcavam os encontros de pesquisa. Liberdade e maturidade, apesar de não terem sido objetos de estudo, foram alguns dos analisadores deflagrados nas pesquisas progressas que apontaram para a construção da problemática da presente pesquisa. A entrada à Escola, a saída, a ida ao banheiro, o recreio, as tarefas, as atividades em sala de aula, enfim, muito do cotidiano escolar era objeto de condução e ao mesmo tempo alvo de negociação entre educadores e educandos. O trecho a seguir, elaborado por uma das assistentes de pesquisa, é extraído do diário de campo da pesquisa *Pesquisando com Professores: A relação mídia e cotidiano escolar*:

Os alunos que chegam atrasados têm seus nomes anotados em um caderno, constando a data do acontecimento. Só entram sem a blusa da farda alunos que trabalham em horário próximo ao da aula, por isso, chegou uma aluna com outra blusa e, como era prova em sua turma, a coordenadora permitiu que ela fizesse a prova na coordenação. Outro aluno que chegou sem a farda só entrou depois de ser advertido para que ele não o fizesse mais, alegando que isso já era um hábito do aluno, assistir aula sem o fardamento. Aconteceu mais de uma vez de chegar um/a aluno/a para pedir à coordenadora que liberasse sua saída da escola. Essa permissão foi concedida a quem alegou motivo de saúde, mas no caso de dois alunos que queriam sair da escola para fazer uma atividade fora da escola no horário da aula de outro professor, não foi permitido pela coordenação. Para que o aluno saia da escola, a coordenadora liga para algum responsável (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2015).

A definição do problema de pesquisa se estendeu ao longo do primeiro semestre de 2017¹⁴, quando já se observava uma turma dentro da proposta do Projeto Professor Diretor de Turma. É importante destacar que o deslocamento do foco de estudo, da relação de controle com a mediação das mídias e das novas tecnologias para os processos de autonomia e tutela, deu-se após o início dos trabalhos de campo, a partir das primeiras observações e das conversas com os educadores. Até então, nas pesquisas anteriores, que envolveram, primeiramente, um grupo de estudantes, e, em outro momento, um grupo de educadores, dois pontos se destacam. Primeiro, a presença de um dispositivo que fazia emergir situações de controle envolvendo a relação educador aluno: o celular. Num segundo ponto a considerar, essas situações eram trazidas pelas falas dos participantes separadamente: estudantes, de um lado e, de outro,

¹⁴ O doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará iniciou em março de 2016. As atividades de campo tiveram início no dia 05 de abril de 2017.

educadores. As primeiras observações, já na presente pesquisa, em que a interação entre professores e alunos se deram no âmbito da espontaneidade própria da rotina escolar e da sala de aula, outros elementos despertaram, trazendo inquietações mais diretamente ligadas à relação de autonomia e tutela entre educadores e estudantes. Dentre esses elementos, destaca-se a centralidade do professor na condução e na organização das atividades; a passividade e o desinteresse da turma em participar dessas atividades e, ao mesmo tempo, a expectativa pelo elemento lúdico; finalmente, atrelado a isso, a infantilização dos jovens na educação escolar, expressa por ambas as partes.

O caráter imanente e rizomático do estudo se mostra, portanto, desde a construção do problema de pesquisa, à medida que se define na realidade estudada, com os sujeitos da pesquisa. A cena a seguir, retirada de diário de campo em dia de observação com a turma do 3º ano C ilustra, no contexto de definição do problema de pesquisa, parte do processo de negociação com a professora:

Depois da aula, conversamos rapidamente, enquanto os estudantes arrumavam as carteiras em fila para a avaliação. Falei sobre o projeto, que tem o intuito de trabalhar a relação educador-aluno, considerando a mediação das novas tecnologias. Mencionei a tensão intergeracional e a cultura tutelar na Educação Básica como categorias a serem discutidas, e comentei como elas têm aparecido nos encontros com o 3º ano, desgastando a relação e sinalizando insatisfação de ambas as partes. Frisei que estava em fase de observação para entender a dinâmica e o funcionamento do PPDT, bem como as demandas que surgem nas turmas, mas que a intenção é, a partir de 2017.2, propormos juntos estratégias de intervenção e que, para isso, seria interessante que continuássemos conversando (DIÁRIO DE CAMPO, 09.06.2017).

Cabe esclarecer também que, após o primeiro encontro de observação, realizado no dia 06 de junho de 2017, a referida professora disse que queria conversar para saber mais a fundo de que se tratava a pesquisa e quais os objetivos. As conversas eram fundamentais nesse momento em que o problema se delineava, ao mesmo tempo em que as atividades de campo ganhavam corpo e começavam a se tornar constantes¹⁵.

Portanto, a tensão intergeracional, o controle na relação entre educadores e educandos e os conflitos daí resultantes, assim como a consideração do PPDT como dispositivo de poder nessa relação, de um lado, e, de outro, como estratégia, em nível macropolítico, de governo do indivíduo, fez surgir outra indagação e, com isso, nova problemática de pesquisa, a saber: quais são os elementos que estão relacionados às práticas de autonomia e tutela na dinâmica escolar? De que forma esses elementos esboçam um campo de forças? Não se deixa

¹⁵ Apesar de haver um histórico de parceria com a instituição participante da pesquisa, a possibilidade de se trabalhar em sala de aula com professores e estudantes em uma pesquisa ainda era algo incerto, haja vista que dependia da aceitação de todos os envolvidos.

de lado aqui o uso das novas tecnologias na escola. Contudo, não assumem mais o plano principal de investigação, sendo considerado como mais um instrumento de poder na relação de autonomia e tutela que envolve o governo de si na educação escolar.

Como foi dito, o presente estudo propõe uma continuidade da pesquisa realizada no mestrado, então ancorada na pesquisa *Juventudes e Mídia*, já citada, bem como da pesquisa com os educadores. Pretende-se aqui debater os resultados de um novo encontro, na mesma escola onde se realizou a pesquisa com os jovens e, posteriormente, com os professores. Neste caso, na presença de estudantes e educadores, segue-se com o intuito de problematizar as práticas de autonomia e tutela na Escola. O Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT¹⁶ atua como dispositivo central de pesquisa, pois possibilita, inicialmente, a observação, e, posteriormente, a participação do pesquisador em sala de aula, na disciplina de Formação Cidadã, junto aos professores diretores de turma.

2.2.1 Atenção Cartográfica: Reabitando a Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, situada em um bairro periférico do município de Fortaleza. A escola apresenta, em sua estrutura física, salas de aula, banheiros, laboratório de informática, sala de multimeios, sala de convivência para os professores, biblioteca, quadra coberta, pátio, cantina, banheiros, secretaria e sala da direção e coordenação. A escola possui um núcleo gestor coeso e participativo. Esse núcleo se manteve na composição desde as pesquisas anteriores. Mas houve mudanças na configuração: uma das coordenadoras pedagógicas se tornou diretora e o então diretor passou a atuar na coordenação pedagógica. Apenas troca de funções.

Apesar de se tratar de uma escola do ensino fundamental e médio, que abrange turmas do 7º ano (ensino fundamental II) ao 3º ano (ensino médio), a pesquisa foi realizada considerando apenas as turmas do ensino médio, que funciona com turmas regulares e, também, algumas turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos turnos da tarde e da noite. As turmas possuem em média 40 (quarenta) alunos matriculados¹⁷. Em 2017, ano em que se inicia a pesquisa, a escola possuía em torno de 1400 alunos, 55 professores e 15 funcionários.

¹⁶ Apresentado mais a frente, no tópico 2.3.3.

¹⁷ O número de matriculados não corresponde à média de frequência em sala de aula. Este número fica, normalmente, próximo de 20 a 25 estudantes.

Fotografia 1 – Pátio da Escola participante da pesquisa



Fonte: Equipe de pesquisa (2015).

Com a proposta de implementar o Ensino Integral, aos poucos as séries do ensino fundamental foram sendo retiradas. Atualmente, considerando o ano de 2021, a Escola trabalha apenas com o ensino médio, sendo oito turmas em Tempo Integral, com 315 alunos, e cinco turmas regulares no turno da noite, com 219 alunos.

Para dar início às atividades de campo, a estratégia utilizada foi a reinserção escolar através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), iniciando com uma restituição da pesquisa anterior, intitulada *Pesquisando com Professores: A relação mídia e cotidiano escolar*. Na ocasião da restituição, foi apresentado e debatido o vídeo *Celular em Sala de Aula? Depende*, produzido pelos próprios educadores da Escola, no contexto da referida pesquisa. A proposta foi apresentada para a coordenadora pedagógica da Escola. A expectativa e o nervosismo refletiam a responsabilidade de que, dessa vez, a pesquisa seria conduzida por um único pesquisador em campo, e não por uma equipe. Este trecho, extraído do diário de campo (ainda no contexto de deslocamento e predefinição da problemática de pesquisa que envolve, em um tempo, o foco nas mídias e nas novas tecnologias e, em outro, a autonomia e a tutela na educação formal), marca o retorno à Escola, com a apresentação da proposta, para os educadores, da pesquisa relativa ao presente estudo:

Havia entrado em contato com a coordenadora pedagógica da Escola na semana passada. Falamos sobre a possibilidade de trabalharmos juntos novamente esse ano. Ela disse que tinha alguns projetos em andamento, que poderíamos pensar em articular algo. Senti certa motivação e fui contagiado. Marcamos de conversar na quarta, no início da tarde. Cheguei a Escola por volta de 13:15h. Um retorno depois de certo tempo ausente. Contudo, tenho a sensação de estar de volta a um ambiente familiar, com pessoas conhecidas. Encontrei três dos gestores, e a diretora me recebeu, pedindo para que eu aguardasse um pouco. Eu disse que não se preocupasse. Observei uma demanda grande para o início do turno. Muitos alunos barrados por atrasos recorrentes, e a diretora ligando para os pais para justificar o retorno do aluno que não

chegou a tempo; aluno que foi assaltado no caminho para a Escola e tendo o celular levado; entre outras ocorrências. Depois de uma hora de espera, aproximadamente, entramos para conversar. Iniciei falando brevemente do projeto para o doutorado, mencionando a ideia de trabalhar com alunos e professores e analisar a relação entre eles com a participação da mídia. Mas não aprofundi muito. Lembrei que a nossa proposta de pesquisa prioriza contribuir para a educação, e não coletar dados para entender a realidade investigada. Disse então que a ideia é trabalhar com projetos da própria Escola, mencionando o Projeto Professor Diretor de Turma (DIÁRIO DE CAMPO, 05.04.2017).

Com a proposta apresentada, a tarefa era definir os professores diretores de turma que participariam da pesquisa e, com isso, as turmas. Eram cinco os professores diretores de turma da Escola que haviam participado da pesquisa anterior, *Pesquisando com Professores: a relação mídia e cotidiano escolar*. A preferência se deu pelo fato de já se ter trabalhado juntos e, por isso, pela confiança de se conhecer a parceria e o trabalho de pesquisa desenvolvido na Escola. Ana¹⁸, professora de história, diretora de turma engajada, participante da pesquisa anterior, mostrou-se interessada e acessível ao saber da proposta junto à direção da Instituição. Ela seria determinante em praticamente toda atividade de campo, participando com duas turmas, uma em cada semestre letivo, e mediando os contatos com a diretora da Escola e com os outros dois professores participantes da pesquisa.

Após confirmação com a coordenadora pedagógica, na quarta-feira, fui a Escola com o intuito de conversar com os professores que são diretores de turma para fazer a proposta de trabalharmos juntos com as turmas. Os professores que atualmente são diretores de turma e que fizeram parte da pesquisa anteriormente são Ana, Sandra, Rômulo, Selma e Ruth. Devemos priorizar esses nomes. Não havia sido alertado que era semana de avaliação e os alunos estariam fazendo provas, mas isso não interferiu no contato com os professores. [...] A professora Ana disse que ficara sabendo da proposta para este ano. Mostrou-se interessada, disse que trabalha nas terças-feiras com a turma do 3º C no PPDT, e que se trata de uma turma um tanto apática. Por fim, falou de seu novo projeto, Cine Debate, que está trabalhando nas sextas-feiras (quinzenalmente, após o horário de aula) com as turmas de terceiros anos. A ideia é assistir e debater um filme com temáticas históricas. Disse que está experimentando e que está encontrando dificuldades devido ao grande número de feriados e devido ao horário, já que muitas vezes ficam até tarde na Escola e muitos alunos acabam por se evadirem. Conversei rapidamente com a professora, pois esse era um dia de projeto e o filme já iria iniciar (DIÁRIO DE CAMPO, 05.05.2017).

O acordo foi, então, firmado com as professoras Ana e Sandra, e o professor Rômulo, adaptando a participação deles aos semestres letivos que tinham disponibilidade às sextas-feiras, já que havia essa limitação por parte do pesquisador. Os encontros aconteceriam semanalmente, em período letivo, alternando os professores, quando fosse o caso, e adaptando-se ao calendário escolar. No total, foram vinte e cinco encontros distribuídos em quatro turmas¹⁹

¹⁸ Utiliza-se nomes fictícios ao longo de todo o trabalho escrito.

¹⁹ Professora Ana, em 2017.1; professora Ana e professor Rômulo, em 2017.2; professora Ana, novamente, e professora Sandra, em 2018.1. O primeiro semestre, 2017.1, foi o período de negociação, inserção e observação.

durante três semestres letivos. Os primeiros encontros em sala de aula com a turma da professora Ana foram fundamentais para se ter uma compreensão da dinâmica das aulas de Formação Cidadã. A ideia era entender não apenas como se davam as atividades, mas também como se estabelecia a relação professor-aluno na proposta do PPDT. Aqui, a postura do pesquisador foi de observação. O desafio, no entanto, era ampliar o foco da atenção, em detrimento das informações que já se tinha em contextos de pesquisa anteriores daquela mesma escola e, com isso, rastrear algo que pudesse dar pistas, inicialmente, sobre a relação controle entre educadores e estudantes a partir da mediação das mídias e das novas tecnologias. A intenção não era, nas primeiras observações, identificar ou reconhecer algo que pudesse dar subsídio para o processo de análise da pesquisa, até mesmo porque, como visto anteriormente, o objeto ainda estava sendo construído no encontro com as atividades de campo. O que se destaca, uma fala, um gesto, uma observação ou um acontecimento, conecta-se à realidade produzindo modos de pensar a partir de uma relação que envolve visibilidade, enunciação, força e, enfim, subjetivação. Coube aqui, portanto, entrar em contato com esses vetores, que se articulam com o presente objeto de estudo, como na ocasião da apresentação da proposta à coordenadora pedagógica da Escola:

A coordenadora pedagógica falou sobre uma turma que foi criada para trabalhar com jornal. Disse que fizeram uma edição no ano passado e que a segunda edição foi interrompida por conta da greve. Falou também da contribuição do pessoal do TVEz²⁰. Disse que a turma ficou empolgada, sugerindo alguma continuidade com nossa participação. Em seguida comentou sobre o grupo da Rádio, que ampliou e se consolidou novamente, contando com a participação da profa. Sandra (que renovou seu contrato) e de um pai de aluno (que trabalha numa rádio comunitária. Parece novamente que boa parte dos alunos são os mesmos que participam dos dois grupos (DIÁRIO DE CAMPO, 05.04.2017).

Nesse sentido, a proposta foi entrar em contato com acontecimentos que se destacassem em meio a uma atenção flutuante, com consequente suspensão de expectativas e orientações prévias (KASTRUP, 2007), mas que apontassem para um sinal de alerta.

Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema. A tendência é a eliminação da intermediação do saber anterior e das inclinações pessoais (KASTRUP, 2007, p. 18).

²⁰ Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará que trabalha a educação para o uso crítico da mídia, envolvendo os cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Psicologia, atuando em escolas públicas de Fortaleza (incluindo a escola pesquisada) (ver http://www.tvez.ufc.br/_antigo/).

Tal abertura, mencionada pela autora, da atenção do cartógrafo, possibilitou a sensibilização do pesquisador a elementos relacionados com o controle na relação professor-aluno, entretanto, que apontavam para outro problema. Foi precisamente ao longo desses primeiros encontros, na observação da dinâmica das turmas e do funcionamento das aulas de Formação Cidadã, que a problemática da pesquisa se desloca para as práticas de autonomia e tutela entre educadores e estudantes naquele ambiente.

A construção conjunta e processual das estratégias a serem desenvolvidas ao longo das atividades de campo seguiram o ritmo da realidade de cada professor, considerando o contexto da atividade docente de ensino médio no Ceará, levemente contagiado pela dinâmica proposta pelo pesquisador²¹. Isso apontava para a necessidade de se manter uma postura atenta em campo, de sobrevoo, regida pelo movimento da realidade local, em que cada aterrissagem sinaliza uma conexão entre realidade e objeto de estudo: “O pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento. Vôos e pousos conferem um ritmo ao pensamento e a atenção desempenha aí um papel essencial” (KASTRUP, 2007, p. 16).

A atividade de campo gerou zonas de desconforto. De um lado, professores abriram as portas de “suas” salas de aula para que o pesquisador observasse, acompanhasse e interviesse junto às turmas. De outro, o pesquisador se insere em um ambiente educacional em que todos já se conhecem, e precisa se apresentar como pesquisador do Programa de Pós-Graduação do departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, instituição pública de ensino superior reconhecida por todos. A ideia era construir juntos uma proposta para as aulas de Formação Cidadã, em que os estudantes pudessem, para além do formato, das práticas e das hierarquias tradicionais, ter participação mais ativa nos processos educativos:

Nas duas turmas comecei falando das pesquisas anteriores, da história de parceria com a Escola e do tema Juventude, Mídia e Educação. Comentei minha presença no semestre passado falando do nosso intuito de conhecer um pouco das turmas e do funcionamento do PPDT. Depois trouxe a proposta de trabalharmos juntos ao longo desse semestre letivo, enfatizando que seria um espaço em que eles poderiam ter voz e participação ativa tanto na escolha dos temas como no modo de abordarmos os conteúdos. Falei da necessidade de se assinar os termos de compromisso, já que se trata de uma pesquisa. Falei também da possibilidade de filmarmos os encontros e da participação deles nas filmagens. Mencionei também a ideia de pensarmos em algum produto das atividades. Procurei desde o início deixar claro que tudo seria construído por todos: alunos, professor e eu. E ainda assim algumas perguntas como “Como serão as aulas?” mostravam como eles não estão habituados com esse tipo de proposta. E eu respondia: “Vamos definir isso juntos”. Apesar da dúvida e de certa desconfiança, percebi que ficaram empolgados, principalmente a turma do 3°C. Em seguida, passamos o vídeo “Celular depende” feito pelos professores na pesquisa anterior. O

²¹ As tentativas de se marcar previamente horários para discutir e planejar ações eram supridas por conversas rápidas após as aulas e, sobretudo, por breves avaliações através da comunicação via *WhatsApp*.

vídeo serviu mais como exemplo de algo que poderia ser realizado por eles também, e de mote para irem pensando em temas para serem trabalhados. Pedi, antes de apresentar o vídeo, que fossem pensando em temas que gostariam de trabalhar. Depois fizemos uma tempestade de ideias com as colunas INTERESSA e NÃO INTERESSA. Os temas que emergiram foram bastante abrangentes. [...] Temas polêmicos que envolvem sexualidade e drogas predominaram nas duas turmas. A surpresa é que política também apareceu em ambas. Mais uma vez, depois do quadro preenchido (apenas com a coluna INTERESSA), perguntaram quantos temas poderiam ser trabalhados. Então disse novamente que decidiríamos isso juntos, que poderíamos aprofundar dois ou três temas ou trabalhar mais temas de forma geral (DIÁRIO DE CAMPO, 04.08.2017).

A expectativa era contribuir não apenas para a construção, naquela escola, de novas práticas em sala de aula, para que esta se tornasse mais atrativa e prazerosa, mas, sobretudo, suscitar nova postura do estudante frente à própria formação. As aulas de Formação Cidadã, no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma, eram, talvez, pela flexibilização em relação aos temas e aos processos avaliativos, o espaço adequado. A intenção, um tanto pretensiosa, foi rebatida pela amarga constatação realidade tutelar na educação escolar:

Perto de terminar, indaguei à turma sobre a participação deles, afirmando que foi maior no encontro passado. Perguntei se havia algum motivo e uma aluna disse que foi por causa da brincadeira que teve na semana anterior (fizemos uma dinâmica com balões). Percebo que ao mesmo tempo em que buscam trabalhar temas importantes e de relevância social, buscam também uma abordagem lúdica. A impressão que tenho é que sentem necessidade de não levar tão a sério os temas. Talvez uma espécie de fuga em relação à entrada para a fase adulta (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

A atividade de campo incluiu momentos de avaliação com as turmas. Inicialmente, foi elaborado um questionário aberto para os professores. O objetivo era trabalhar com uma avaliação da proposta e das atividades junto aos educadores. O questionário foi apresentado e, na ocasião, a professora Ana ficou com a dúvida se aquele questionário era para ser aplicado aos professores ou aos alunos, surgindo nova possibilidade. Da dúvida da professora emergiu a ideia de elaborar novo questionário, para ser aplicado aos estudantes. A elaboração ocorreu de forma colaborativa, com contribuições das professoras nos itens a serem inseridos:

[...] O questionário foi construído em conjunto com as professoras Ana e Sandra. A professora Ana, assim como a orientadora Luciana, alertou para abrangência dos itens, sugerindo a necessidade de se amarrar as questões. A professora Sandra lembrou de inserir um item importante sobre a participação do aluno nas decisões tomadas pela Escola, sugerindo incluir questões relativas à Escola e ao projeto PPDT, abordando a formação e a autonomia do aluno nos processos educativos (DIÁRIO DE CAMPO, 15.07.2018).

Foram elaborados, portanto, um questionário docente (Apêndice I), a ser aplicado aos professores, e um questionário discente (Apêndice II), a ser aplicado aos estudantes participantes da pesquisa. Para os professores, o questionário abordou a relação entre estudante

e escola, considerando a participação do aluno nos processos educativos e o papel da escola na formação dos jovens; tocou também na forma como o professor concebe o Projeto Professor Diretor de Turma e como o Projeto incide na formação do aluno; por fim, referiu-se à participação da pesquisa na proposta do PPDT. Em relação ao questionário por parte do aluno, o instrumento também abordou a função da escola, como o estudante enxerga a própria participação nos processos educativos e na melhoria da escola; abordou também o PPDT, considerando os pontos fortes e fracos, e sua importância para formação e autonomia do aluno²².

A tabulação dos dados e as primeiras análises dos questionários aplicados culminaram na necessidade de um novo momento, para que se pudesse discutir coletivamente e dar significados às informações. Foi acordado então que haveria uma restituição com os dados do questionário discente. Mais uma vez, a professora Ana contribuiu para intermediar com a direção da Escola a realização do encontro, sinalizando a reunião pedagógica como possibilidade de debater os dados com professores e núcleo gestor. O encontro era para todos. Estiveram presentes educadores que não eram participantes da pesquisa. Alguns haviam participado das pesquisas anteriores ao longo da parceria estabelecida. Novos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram utilizados. Os dados foram analisados de forma breve e apresentados em projetor:

Segui a apresentação na sequência dos slides. O corpo docente da Escola estava bastante atento. Tentei articular os dados com a realidade da Instituição. Iniciei contextualizando a pesquisa a partir da parceria de aproximadamente oito anos com a Escola e de estudos anteriores. O slide sobre o conceito de autonomia e tutela disparou a interação e aos poucos os professores começaram a se posicionar. Levantaram o modelo tradicional de ensino, a dependência do aluno pela figura do professor e a forma como a cultura da educação básica incide no ensino superior. Discutimos também a educação como instrumento de governo e de gestão da população por parte do estado, e como a escola e o educador pode se utilizar dos programas e das políticas públicas para trabalhar a relação autonomia e tutela na educação (DIÁRIO DE CAMPO, 28.01.2019).

De fato, a escola passava por um momento de transição, no contexto do Programa Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI²³. Muitas coisas já estavam se transformando e havia

²² No próximo tópico é abordado o contexto de elaboração dos questionário discente.

²³ Instituído no Brasil através da portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, tem como objetivo apoiar a ampliação da oferta de ensino em tempo integral nas escolas da rede pública dos estados e do Distrito Federal. Desde então, o Governo Federal vem transferindo recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participam do Programa e, aos poucos, a política vai sendo implementada (DOU, 2016). Posteriormente, a Portaria nº 727 do Ministério da Educação e Cultura - MEC, de 13 de junho de 2017, estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para a indicação de novas escolas ao Programa (MEC, 2021). No Ceará, a Secretaria da Educação SEDUC-CE (2021) defende a escola em tempo integral como estratégia de oferecer formação integral, considerando a ampliação de novas possibilidades no processo educativo, como projetos e oficinas, bem como a experiência de propostas metodológicas que visam à participação efetiva da comunidade escolar. Como critérios de viabilidade e

um clima de mobilização por parte da gestão e dos professores, que era acompanhado por uma dose de otimismo. A atmosfera contribuiu para o debate. Os educadores participaram do momento e a discussão pareceu fazer sentido na proposta do encontro pedagógico. Novos dados foram produzidos. A pesquisa se volta para a análise e discussão dos dados. O recorte é traçado, mas não paralisa a realidade. O desafio do estudo será potencializar, na direção de uma educação implicada com o sujeito, as vozes que dali emergiram.

A unidade de análise desta pesquisa integra, portanto, alunos e professores de uma escola pública de Fortaleza, totalizando quatro turmas do ensino médio, sendo uma turma do primeiro ano e duas turmas do terceiro ano. Apenas duas dessas turmas (3º ano), as que tiveram participação em 2018, responderam ao questionário discente, totalizando 47 alunos. Três professores diretores de turma tiveram participação efetiva ao longo das atividades de campo. Uma delas, a profa. Sandra, não esteve presente na restituição da pesquisa, na ocasião do encontro pedagógico da escola. Encontro este que contou com a participação de outros 24 professores. Os dados produzidos foram analisados exclusivamente com fins científicos. Os nomes e as imagens de todos os participantes foram preservados. Os encontros foram filmados pelo pesquisador, pelos professores e, por vezes, pelos próprios alunos. A pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil e foi avaliada e aprovada²⁴ pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

2.3 Procedimentos, Estratégias de Campo e Dispositivos de Pesquisa

Este tópico visa a explicitar, de forma organizada, os procedimentos realizados, as estratégias de campo adotadas e os dispositivos de pesquisa. Inclui, no primeiro subtópico, os instrumentos como forma de produção de dados de pesquisa e as atividades realizadas na escola e em sala de aula, desde a primeira restituição como forma de reinserção no campo de pesquisa. Em seguida, o segundo subtópico aborda o diário de campo como ferramenta de produção discursiva do pesquisador, que se tornou atuante na pesquisa. Por fim, o último subtópico apresenta o conceito de dispositivo e o Projeto Professor Diretor de Turma como dispositivo de pesquisa assumido, principal responsável por fazer emergir os analisadores, fundamentais no processo interventivo e na produção de dados.

priorização na indicação das escolas cearenses para aderir ao Programa, estão, entre outros, a ocupação de vagas nas unidades e o índice de aprovação. Além disso, entre as dimensões fundantes da prática educativa preconizada, encontra-se o protagonismo estudantil como princípio imperativo para toda proposta educativa do ensino médio.

²⁴ Parecer 2.481.606 (Anexo A).

2.3.1 Instrumentos e Atividades Realizadas

A pesquisa de campo iniciou no primeiro semestre de 2017, com dois encontros para a apresentação da proposta e negociação com o núcleo gestor, bem como, para a definição dos professores diretores de turma que iriam participar da pesquisa; e três encontros com a turma da professora Ana para observação, com o objetivo de se familiarizar com a dinâmica e o funcionamento do PPDT em sala de aula. Em 2017.2, onze encontros foram realizados com as turmas do professor Rômulo (seis encontros; primeiro ano) e da professora Ana (cinco encontros; terceiro ano). O primeiro encontro com as duas turmas ocorreu no mesmo dia, com uma apresentação da proposta. A pesquisa foi apresentada contextualizando o histórico das pesquisas anteriores realizadas na escola. Em seguida, foi apresentada a proposta de se trabalhar juntos durante um semestre letivo, enfatizando a importância da participação de todos de forma ativa, desde o planejamento e a escolha dos temas. Contudo, a despeito da proposta apresentada, em relação à participação das turmas no planejamento das atividades, os encontros ocorreram aos moldes do habitual, sendo conduzidos pelos educadores, de forma mais ou menos conjunta com o pesquisador, e com pouca participação dos estudantes. A seguir, a tabela 1 contém o resumo das informações referentes aos encontros realizados em 2017.2:

Tabela 1 – Quadro resumo dos encontros nas turmas do PPDT em 2017.2.

DATA	PROFESSOR(A)	TEMA	ATIVIDADE/ ESTRATÉGIA
04/08/2017	Ana/ Rômulo	Apresentação	Vídeo <i>Celular, depende!</i> tempestade de ideias
18/08/2017	Ana	Juventudes	Aula expositiva com debate
25/08/2017	Rômulo	Juventudes	Roda de conversa
01/09/2017	Rômulo	Profissões	Vídeo com teste vocacional interativo
15/09/2017	Ana	Gravidez na adolescência	Dinâmica com os balões

22/09/2017	Ana	Diversidade sexual	Discussão a partir da liminar da “Cura Gay”
06/10/2017	Rômulo	Profissões	Dinâmica: “Curtigrama” e debate
20/10/2017	Ana	Drogas	Filme-debate “Maria cheia de graça”
08/11/2017	Rômulo	Profissões	Dinâmica: Incorporar a profissão
01/12/2017	Rômulo	Avaliação	Debate

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 2018.1, mais dez encontros com as turmas dos terceiros anos das professoras Ana (sete encontros) e Sandra (três encontros), conforme mostra a tabela 2. Os encontros com a turma da professora Sandra foram reduzidos devido a uma licença tirada pela professora por questões de saúde.

Tabela 2 – Quadro resumo dos encontros nas turmas do PPDT em 2018.1.

DATA	PROFESSORA	TEMA	ATIVIDADE/ ESTRATÉGIA
02/03/2018	Ana	Apresentação	Vídeo <i>Celular, depende!</i> ; tempestade de ideias
09/03/2018	Ana	Feminismo	Vídeo-reportagem com debate
16/03/2018	Sandra	Depressão	Seminário organizado pelos estudantes
23/03/2018	Ana	Feminismo (cont.)	Filme-documentário: “Malala”
14/04/2018	Sandra	Estruturação familiar	Resultado do questionário sobre família

27/04/2018	Ana	Sexualidade	Seminário organizado pelos estudantes
04/05/2018	Sandra	Avaliação PPDT	Questionário auto avaliativo
18/05/2018	Ana	Alimentação	Aula expositiva com slides ilustrativos
08/06/2018	Ana	Alimentação (cont.)	Aula expositiva com slides ilustrativos
15/06/2018	Ana	Avaliação PPDT	Questionário da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

As atividades de campo incluíram ainda um questionário docente (Apêndice A) aplicado no primeiro semestre de 2018 aos três professores diretores de turma que participaram da pesquisa. A proposta inicial era realizar em forma de entrevista presencial, com a utilização de equipamento para gravação de áudio. Contudo, com a dificuldade para marcar um momento para a realização da entrevista com os três professores, foi sugerido por um deles que fosse feito por escrito. Assim foi feito. O instrumento foi encaminhado por e-mail aos professores em maio de 2018, sendo respondido e enviado de volta, posteriormente. Destaca-se aqui o fato de a professora Ana sugerir que o questionário fosse aplicado também aos estudantes. A ideia foi acatada e, com a aprovação da orientadora, foi esboçado pelo pesquisador um instrumento, que passou pelos professores e pela orientadora para que fosse incrementado com sugestões.

Ao final do semestre de 2018.1, foram aplicados os questionários qualitativos e quantitativos como instrumento avaliativo (Apêndice B) do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT nas turmas dos terceiros anos das professoras Ana e Sandra, totalizando 47 respondentes. A aplicação na turma da professora Ana foi feita com a presença do pesquisador. Já com a turma da professora Sandra, houve um imprevisto no dia da aplicação, e a professora aplicou o questionário posteriormente, sem a presença do pesquisador. O instrumento foi criado em conjunto com as duas professoras, sendo encaminhado inicialmente um esboço pelo pesquisador e incrementado por elas, com o devido acompanhamento da orientadora da pesquisa.

Fotografia 2 – Aplicação do questionário discente, turma da professora Ana.



Fonte: Pesquisador.

O questionário gerou, ao todo, considerando as duas turmas, 47 registros. Os dados quantitativos foram tabulados no software de análise estatística SPSS versão 18 e, posteriormente, compilados em tabelas descritivas em arquivo que incluiu, na íntegra, os dados qualitativos. As tabelas, juntamente com a seleção dos dados qualitativos²⁵, serviram de subsídio a restituição da pesquisa.

No início do ano de 2019, foi realizada uma restituição da pesquisa, que ocorreu no encontro pedagógico da escola, como momento de planejamento do semestre. O encontro pedagógico ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro consistindo na restituição da pesquisa. A restituição iniciou com a contextualização da pesquisa, resgatando as pesquisas anteriores, desde 2012. Apresentou-se a proposta da restituição, distinguindo da devolutiva e ressaltando que não se tratava de um diagnóstico escolar com base nos dados, mas uma forma de criar um espaço para discussão. Em seguida, foram introduzidos os conceitos de autonomia e tutela na educação com o intuito de sensibilizar o debate. Os dados foram apresentados em tabelas, após a apresentação dos itens do instrumento.

A apresentação mesclou dados quantitativos e qualitativos selecionados, visto que as pesquisas anteriores em parceria com a escola já trabalhavam essa articulação em sua proposta. A cartografia como orientação de pesquisa é mormente associada às pesquisas qualitativas, ou a uma parcela delas, devido ao seu escopo em acompanhar processos, distanciando-se, assim, das pesquisas quantitativas. Contudo, César, Silva e Bicalho (2013)

²⁵ Apresentadas no quarto capítulo desta tese.

buscam superar a relação dicotômica comumente atribuída ao caráter quali/ quanti em sua aplicação nas pesquisas cartográficas. Para os autores, a inseparabilidade entre o plano das formas e o plano das forças compõe a dimensão ético-política na pesquisa, e não está restrita à relação de oposição entre o binômio²⁶. A apresentação dos dados de forma articulada conduziu a discussão, fazendo emergir falas com potencial função de analisadores. A restituição foi filmada e teve seu conteúdo transcrito na íntegra.

Fotografia 3 – Restituição da pesquisa (janeiro de 2019)



Fonte: Pesquisador.

Cabe destacar que as atividades de campo extrapolaram os momentos que contavam com a presença do pesquisador, de modo que algumas situações ocorreram sem a sua presença. Uma delas foi a aplicação do instrumento avaliativo com a turma da professora Sandra. Outras duas situações correram com encontros com as turmas da professora Ana, que filmou aulas de Formação Cidadã com sua turma do terceiro ano e enviou posteriormente o material ao pesquisador. Porém, mais do que conteúdo extra para ser analisado, o dado relevante nessas situações é a forma como a professora Ana incorporou a pesquisa no cotidiano de sua atuação como professora diretora de turma da escola, especialmente por considerar que estava contribuindo não para a realização da pesquisa em si, mas pelo comprometimento com a educação. Todas as atividades que tiveram a presença do pesquisador geraram um arquivo com diário de campo, conforme apresentado em tópico a seguir.

²⁶ A presente pesquisa também uniu dados qualitativos e quantitativos na produção e análise dos dados, especialmente no questionário discente.

2.3.2 O Diário de Campo na Composição da Escrita

As atividades realizadas na escola participante da pesquisa contaram com a presença do Diário de Campo, que se tornou não apenas ferramenta de anotação, mas de produção de dados. Para Medrado, Spink e Mélo (2014), o diário de campo como produção discursiva é atuante na pesquisa. Contudo, essa atuação não é uma representação de si por parte do pesquisador, tampouco uma contemplação do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Trata-se de produção de vetores, que se materializam em conceitos ao assumirem a forma de imagens, sons ou mesmo observações. “Um diário é uma carto-grafia (grafia de uma comunicação) de intensidades” (p. 279-280). Os autores optam pelo termo anotação, ou mesmo inscrição, para conceber o diário para além do simples registro, já que a etimologia do termo *registro* pode remeter a uma forma de se replicar a realidade encontrada.

Ainda com os autores mencionados, o campo a partir do qual o diário é produzido, não é concebido como o local onde se pesquisa ou onde se realizam as atividades de pesquisa. Mais do que isso, o campo de pesquisa é uma conexão entre lugares, vozes e imagens, que se encontram dentro de um mesmo tema. O diário de campo atuou na pesquisa como forma de tomar nota, tanto de fatos objetivos que ocorreram, como de analisadores que emergiram. Atuou também como estratégia para sinalizar/ iniciar algumas possíveis análises, estabelecendo relações entre os analisadores e o objeto da pesquisa. Portanto, no contexto da pesquisa-intervenção, o diário de campo se tornou uma ferramenta fundamental, já que, como procedimento habitual e parte integrante das atividades de campo, possibilitou ao pesquisador documentar os acontecimentos de pesquisa (RIBEIRO *et al.*, 2016) colocando em evidência, nas experiências vivenciadas, aquilo que chama a atenção e faz movimentar o objeto do presente estudo.

Ao todo, vinte e cinco diários de campo compuseram os arquivos de pesquisa, incluindo registro e produção de dados em atividades de inserção, observação e participação direta do pesquisador em campo. O diário de campo exprime não apenas o relato de cenas e experiências vivenciadas nas atividades de pesquisa, mas a posição do autor/ pesquisador frente a essas cenas, de modo que a ferramenta de produção de dados se tornou parte integrante da escrita desta tese. Funcionou também como um dispositivo de análise da própria condução da pesquisa, fazendo avaliar constantemente procedimentos, estratégias e intervenções realizadas. De fato, tal escrita possibilitou, ao pesquisador, articular frequentemente seu objeto de estudo à experiência de campo, vivida e documentada, tornando efetivamente a pesquisa-intervenção uma forma de pesquisar e de produzir conhecimento a partir da imanência, ou seja, no âmbito

de uma ciência que se propõe imanente. Com isso, a pesquisa procurou situar o diário de campo no domínio dos afetos, e não no âmbito da representação, daquilo que se estabelece no campo de pesquisa.

2.3.3 O Projeto Professor Diretor de Turma como Dispositivo de Pesquisa

Dispositivo é, talvez, o conceito-ferramenta mais utilizado por Michel Foucault ao realizar as análises sociais ao longo de sua obra. Os dispositivos, como curvas de visibilidade e enunciação, fazem emergir determinados aspectos da experiência concreta; como linhas de força, destacam precisamente aquilo que se relaciona com o seu *devoir*, tornando-se a força motriz da história e dos acontecimentos. Assumem com isso uma dimensão privilegiada do poder e, conseqüentemente, ligam-se aos processos de produção de subjetividades; como feixes de rupturas, apontam para o regime de mutação e diferenciação da vida (DELEUZE, 1990b).

O dispositivo de pesquisa é antes um dispositivo de intervenção, em que se afirma o ato político da investigação científica. Contudo, o ato político da pesquisa-intervenção se dá na análise dos dados deflagrados como dispositivos de afirmação de modos de subjetivação, e não no sentido de estabelecer relação com grupos políticos ou movimentos sociais preexistentes (ROCHA; AGUIAR, 2003).

O dispositivo de pesquisa faz emergir os analisadores²⁷, aquilo que, no contexto da realidade investigada, se relaciona com o objeto do estudo. Os analisadores são fundamentais no processo interventivo, e estão atrelados ao dispositivo de pesquisa utilizados ao longo das atividades de campo. O Projeto Professor Diretor de Turma é o dispositivo central nesta pesquisa. Ele é o plano a partir do qual outros dispositivos se formam, como o ambiente da sala dos professores, em que conversas informais se desenrolaram com agentes da educação; a sala de aula da disciplina de Formação Cidadã; as entrevistas com os professores; e o encontro pedagógico da escola, onde ocorreu a restituição dos dados avaliativos referentes ao questionário aplicado com os jovens.

Através de pesquisa-intervenção em uma escola pública de Fortaleza, o trabalho de campo inclui uma proposta de atuação junto ao Projeto Professor Diretor de Turma, com intuito de mapear os vetores que atuam nas práticas de autonomia e tutela no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, contribuir para a ressignificação, por parte dos agentes educacionais, da experiência educativa e da relação professor aluno.

²⁷ Discutidos no tópico 2.1.2.

Como visto, a ideia de se trabalhar com o Projeto Professor Diretor de Turma surgiu na pesquisa *Pesquisando com Professores*, já que boa parte dos professores que participaram do curso e da pesquisa mencionada eram diretores de turma na escola pesquisada. No encontro, acima referido, com a diretora da escola, a gestora explicou que normalmente existe um professor para cada turma, com uma aula por semana, através da disciplina de Formação Cidadã, e mais três horas como carga horária registrada (ver Anexo C) para o professor extra sala, para planejamento, conforme consta no item 1 do Dossiê do PPDT (ver índice do Dossiê em anexo B).

A proposta de se trabalhar com o PPDT já incluía a possibilidade de reunir alguns dos professores participantes da pesquisa anterior. Nomes foram cogitados, levando em consideração a participação na pesquisa e o engajamento profissional. Dessa forma, as parcerias foram estabelecidas e trabalhou-se com três professores em quatro turmas do ensino médio da escola durante dois semestres letivos. Ao todo, foram vinte encontros em sala com aulas de Formação Cidadã, somando um total de trinta horas, aproximadamente.

Ao longo das primeiras observações e em conversas informais, foram mencionados instrumentos norteadores, de apoio e de coleta de dados utilizados pelos professores diretores de turma da escola. Com isso, verificou-se que o PPDT conta com instrumentais próprios que são interligados com o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE ESCOLA. Os instrumentais compõem uma série de documentos destinados à elaboração de um dossiê, utilizado para registrar todas as informações da turma. Conforme mostra o Anexo B, o dossiê é composto por: 1. Horário do Professor Diretor de turma; 2. Horário da Turma; 3. Calendário Escolar; 4. Registro Fotográfico da Turma; 5. Mapeamento de Sala; 6. Caracterização da Turma (composto por ficha de caracterização da turma, dados estatísticos, e gráficos); 7. Convocatórias de Reuniões (diagnóstica e bimestrais); 8. Atas de Reuniões (eleições de representantes de classe e de pais, diagnóstica e bimestrais); 9. Registros de Ocorrências Diversas; 10. Registros de Construção de Dossiê; 11. Formação para a Cidadania (caracterização e temáticas trabalhadas); 12. Avaliação (mapa de avaliação e infrequência/planos de apoio e complemento educativo); 13. Coleta de Informações para Avaliação; 14. Projetos da Turma; 15. Relatórios de Aulas de Campo; 16. Legislação Educacional (documentos importantes para a escola e para os alunos, como por exemplo: LDB, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar etc.); e, finalmente, 17. Portfólio dos Alunos. Este último compõe outra série de documentos destinados ao registro das informações individuais dos estudantes. Ficha Biográfica do Aluno, Autoavaliação Global, Comprovante do comunicado aos Pais ou Responsáveis sobre o Horário de Atendimento, Registro de Avaliação, Registro de Atendimento a Pais ou Responsáveis, Registro de

Atendimento a Alunos, Comprovante de comunicado da Reunião aos Pais ou Responsáveis Pelos Alunos, Informação sobre o Apoio Pedagógico, Registro de Intervenção Disciplinar e Comprovante de informação aos Pais ou Responsáveis sobre a Aula de Campo (SEDUC-CE, 2010).

O Professor Diretor de Turma – PDT tem a tarefa de organizar a turma e, para tanto, conta com líder, vice-líder e auxiliares de sala, que são escolhidos pela turma através de eleição (ver anexo H). Em uma tabela com os horários da turma (Anexo D), ele controla também os alunos que são monitores de outras disciplinas. O PDT dispõe ainda de um instrumento para registro fotográfico individual de todos os alunos da turma (Anexo E) e de outro para mapeamento, com foto, da sala de aula (Anexo F). Com o mapeamento definido, os alunos assinam o Termo de Responsabilidade (Anexo G), comprometendo-se a assumir uma “conduta obediente e respeitosa” em relação aos deveres para com o mapeamento de turma e às demais normas de convivência da escola.

O Dossiê possui um instrumento próprio para a caracterização da turma. Esse instrumento conta com a Ficha de Caracterização, que envolve o registro de informações pessoais de cada aluno da turma, como: nome; sexo; idade; profissão; idade e instrução dos pais; número de irmãos; responsável; além de informações a cerca se sua saúde; se é repetente; se possui benefício social; o tipo de transporte que utiliza; a distância da moradia para a escola; as disciplinas de preferência e que possui alguma dificuldade; a profissão desejada; se possui dispensa da prática de educação física; se necessita de acompanhamento especializado; se participa ou se já participou de outras atividades; e se recebe ou se já recebeu apoio pedagógico. São informações detalhadas que o PDT precisa registrar como parte de suas atribuições, e que os dá subsídios para exercer a liderança e o seu papel de Diretor de Turma – DT.

O PPDT possui outros documentos para a construção do Dossiê, como o Registro de Ocorrências Diversas, em que o PDT registra o nome do aluno, a data, a hora, o local e a ocorrência (ver Anexo J); e o Registro de Construção do Dossiê (Anexo K), com espaços para anotar as atividades realizadas. O Mapa de Avaliação e Infrequência (Anexo L) possibilita ao PDT ter um olhar amplo da turma, acompanhando o desempenho e a frequência dos estudantes em todas as disciplinas. Com a Coleta de Informações para Avaliação (Anexo M), o PDT atribui conceitos em relação às categorias *aproveitamento*, *participação*, *comportamento* e *trabalho de casa*. A categoria *comportamento*, por exemplo, com as opções “Bom”; “Razoável”; “Distraído”; “Inquieto”; “Perturbador”; e “Conflituoso”, é a que possui mais atributos. Para isso, há uma apreciação qualitativa (coleta de informações, formação para a cidadania e estudo orientado) e quantitativa por aluno. As aulas de campo são, também, registradas como

atividades avaliativas no PPDT, conforme Relatório de Aula de Campo (Anexo N), em a turma é avaliada em relação à postura, adequação à programação, interdisciplinaridade, enriquecimento cultural, relação entre alunos, relação aluno-professor, apreciação e discussão em sala de aula e alcance dos objetivos.

Essas informações são devidamente compartilhadas em reunião bimestral de avaliação de Conselho de Turma (ver Anexo O), em que o educador faz a análise e a reflexão sobre a dinâmica da turma, bem como dos representantes de pais ou responsáveis e dos alunos. Discute-se ainda o desempenho global da turma nos aspectos cognitivo, afetivo e possíveis estratégias de superação, planos de apoio e complemento educativo (acompanhamento e recuperação).

O Projeto trabalha perspectivas de futuro, acompanhamento pedagógico, regras de conduta, interação familiar e comunitária (cada turma tem um pai de aluno que é representante de turma) (ver Anexo I), formação para a cidadania, entre outros temas, dependendo da demanda, conforme promulgado pelas idealizadoras do Projeto no Ceará:

*O diretor de turma é um professor que leciona disciplina de sua área de formação e ministra simultaneamente a disciplina de Formação Cidadã. Suas atribuições vão de encontro à articulação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. O diretor de turma tem três horas da carga horária semanal para efetivar: atendimento aos pais; organização do *dossiê* da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no *portfólio* dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, lingüística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata. Assim sendo, o núcleo gestor tem conhecimento do que se passa na turma, apoiando ou resolvendo as questões inerentes aos alunos. Verifica-se que a comunicação e integração entre escola, família, professores e alunos da turma têm se mostrado relevantes, pois minimizam o abandono escolar, os conflitos, com reflexos de melhoria no ensino, na aprendizagem e na socialização (LEITE; CHAVES, 2011, p. 3, grifo das autoras).*

Para facilitar a atuação do PDT junto à turma, o Dossiê conta com instrumento próprio para a elaboração do Plano de Apoio e Complemento Educativo (Anexo P), em que o PDT traça as principais dificuldades diagnosticadas, os objetivos do Plano, bem como as atividades e estratégias educativas propostas.

O último item do Dossiê abrange um conjunto de documentos que possibilitam ao PDT coletar e registrar informações aprofundadas, de forma individual, acerca estudante. Dentre esses documentos, a Ficha Biográfica do aluno (Anexo Q) armazena informações detalhadas em relação aos dados pessoais, composição familiar, vida escolar, atividades de lazer e hábitos de saúde/ alimentação. Autoavaliação Global (Anexo R) contém informações sobre

seu comportamento e atitudes como aluno. Esse documento é preenchido pelo próprio aluno, bimestralmente, em atividades realizadas como o acompanhamento do PDT nas aulas de Formação Cidadã. Nota-se que o aluno atribui a si próprio uma nota conceito, para cada disciplina cursada e por período bimestral, em função das respostas sobre seu comportamento e atitudes. O Registro de Avaliação possibilita ao PDT acompanhar o desempenho individual do aluno, bimestralmente, em áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, conforme mostra o Anexo S, apontando para uma apreciação global.

Incluem-se ainda instrumentos para registrar o atendimento aos alunos (Anexo T) e aos pais ou responsáveis (Anexo U); a comunicação entre professores de disciplinas e o PDT, como o Registro de Intervenção Disciplinar (Anexo V), em que o professor comunica ao PDT, detalhadamente, as eventuais condutas inadequadas dos alunos, sugerindo medidas cabíveis; e a comunicação e o acompanhamento dos alunos junto aos pais ou responsáveis (Anexos W, X Y e Z).

São inúmeras as informações se produzem como instrumento de conduto não apenas do aluno, enquanto sujeito individual normatizado e institucionalizado, mas também do próprio professor. No período inicial da pesquisa, em conversa informal na sala de convivência dos professores, o professor Henrique, que já havia tido a experiência de ser diretor de turma, falou da dificuldade da função do DT em lidar com questões íntimas e emocionais dos alunos, que incidem na frequência e no desempenho escolar. Disse que o professor não está preparado para lidar com essas questões, e que a formação do professor na licenciatura não fornece esse preparo, que é próprio dos psicólogos. Segundo ele, o professor diretor de turma acaba por se envolver, de forma desordenada, com demandas familiares, sociais, econômicas e religiosas que afetam a dimensão psicológica dos jovens, gerando um desgaste emocional ao próprio professor. Aliado a isso, a tarefa de alimentar e organizar o dossiê dos alunos rege o dia a dia e a conduta do professor diretor de turma, bem como orienta as práticas educacionais de modo a ampliar, aos educadores, os predicados relativos ao *sujeito da educação* na relação autonomia e tutela no espaço escolar. Contudo, para além dessa ampliação, o conhecimento desses instrumentais suscitou no pesquisador a possibilidade de uma nova dimensão análise – ao mesmo tempo em que contribuiu para o deslocamento do problema desta pesquisa, mencionado no tópico 2.2, de uma centralidade na mídia para o plano da autonomia e tutela a partir do dispositivo PPDT. Tal dimensão aponta para aspectos biopolíticos ligados a autonomia e tutela na educação formal, que serão analisados no decorrer dos capítulos quarto e quinto. Cabe destacar que as atividades de campo, como as observações e a participação em sala de aula, o instrumento avaliativo da pesquisa aplicado aos Professor Diretor de Turma que participaram

desta pesquisa, o questionário aplicado aos alunos e a restituição na ocasião do encontro pedagógico da escola, não abordaram, um a um, esses instrumentais. Contudo, enunciados que remetem a eles surgiram em alguns momentos dessas atividades. Como estão relacionados às práticas de autonomia e tutela na escola e, portanto, em conformidade com os objetivos deste estudo de mapear essas práticas, serão também objetos de análise e discussão na presente tese.

2.4 Análise de Implicação: Deslocamentos no Percorso da Pesquisa-Intervenção

A análise de implicação é mais uma ferramenta da socioanálise, também utilizada na cartografia, que considera as condições de pesquisa as quais os pesquisadores estão submetidos, incluindo a posição que assume o pesquisador no campo, as relações que ele estabelece com os sujeitos de pesquisa e os efeitos dessas relações (PAULON, 2005). Dessa forma, “estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, idéias, etc.” (LOURAU *apud* PAULON, 2005, p. 23).

A implicação se refere ao pesquisador com seu objeto de pesquisa; à instituição e à equipe que organiza a pesquisa; à encomenda ou demanda social. Deve-se considerar ainda as implicações históricas e sociais decorrentes dos modelos epistemológicos e do formato científico utilizado para a exposição da pesquisa. Com isso, conclui Paulon (2005), a noção de implicação é, talvez, a expressão maior da ruptura epistemológica promovida por Lourau, pois ela não apenas radicaliza a ideia de interferência do pesquisador na pesquisa, mas propõe ainda o aprofundamento acerca do modo como essas interferências ocorrem, colocando em evidência o jogo de poder e de interesses que estão envolvidos nos processos de pesquisa.

Aqui, o diário de campo se faz presente e se torna parte integrante fundamental no registro não apenas dos fatos, mas também dos processos de pesquisa. O diário de campo possibilita a ampliação da dimensão da análise ligada às implicações dos agentes de pesquisa, trazendo à tona o aspecto da coparticipação na pesquisa e do *pesquisar com*:

O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho da pesquisa. Acompanhamos, nesse processo, a coemergência do objeto e do sujeito da pesquisa que se apresentam em sua provisoriidade (BARROS E PASSOS, 2010).

Nesse sentido, torna-se relevante retomar o contexto a partir do qual a pesquisa se realiza. A inquietação que impulsionou a problemática desse estudo, como visto no tópico anterior, se deu a partir da restituição da pesquisa com os professores da referida escola. As

análises dos dados e a produção dos resultados apontaram para outro plano de investigação, que se articula diretamente com a forma como o pesquisador se apropriou desses resultados. Portanto, não houve uma demanda da escola ou dos profissionais que lá atuam, apesar de sempre se colocarem em atitude de colaboração com as atividades, dando a entender que a pesquisa pudesse contribuir de alguma forma com os processos educativos da Escola.

A expectativa do pesquisador em contribuir com a educação escolar se combina com a confiança de ambas as partes no que se refere, de um lado, no propósito da pesquisa, e, de outro, no compromisso dos profissionais da educação em relação ao trabalho desenvolvido na escola. A presença da equipe de pesquisa (nas pesquisas anteriores) e as ações conjuntas promoveram uma aproximação também junto aos jovens educandos. O trabalho desenvolvido ao longo de aproximadamente quatro anos, desde a primeira pesquisa, até então, produziu uma carga de afetividade que incidiu diretamente na implicação dos envolvidos na presente pesquisa. Com isso, o retorno ao ambiente escolar, mesmo após intervalo entre uma pesquisa e outra, foi acolhedor.

A implicação ocorre ao longo de todo o processo, incidindo diretamente no delineamento das atividades de campo. A pesquisa se deu a partir da conjunção de alguns fatores que envolvem a experiência anterior na escola, entre eles, a análise e discussão dos dados produzidos, o conhecimento acerca das possibilidades de ação e intervenção com a Instituição, a relação estabelecida com alguns dos profissionais que ali atuavam, incluindo docentes e núcleo gestor. Tudo isso motivou a realização desta pesquisa. O objeto de estudo foi se desenhando nessa medida, considerando o retorno à Instituição, os contatos iniciais e as primeiras conversas com a gestão e os docentes que participaram da pesquisa, bem como o diálogo com a orientadora.

Inicialmente a problemática de pesquisa concentrava na mídia o dispositivo central. Logo, o estudo da produção do controle no ambiente escolar tinha como interlocução a presença da mídia, especialmente as novas tecnologias, como o celular e o *smartphone*. O interesse pelas novas tecnologias estava atrelado ao trabalho feito anteriormente com os alunos, através da pesquisa *Juventudes e Mídia* (2012-2014), e posteriormente com os docentes da Instituição, em *Pesquisando com os Professores* (2015-2016). Na ocasião, os dados de pesquisa produziram inquietações que apontavam para o modo como a mídia e as novas tecnologias atuam modelando a cultura do controle no ambiente escolar.

Fiquei empolgado e disse [à coordenadora pedagógica da escola] que daria certo trabalharmos juntos, já que todos esses temas podem em tese ser articulados com a mídia. Disse da minha limitação de apenas estar na escola nas sextas. Alice então

apresentou os professores que estão por lá neste dia, contando com possíveis remanejamentos para a aula do PPDT. A lista parece ser razoável, incluindo professores que trabalharam conosco na pesquisa, como Ana, Sandra e Rômulo. Alice comentou sobre uma reunião pedagógica que haverá neste sábado, dizendo que poderia levar a ideia aos professores. Percebi boa abertura da parte deles em firmarmos mais essa parceria. Comentei que poderíamos trabalhar com calma, já que teríamos o ano todo para trabalhar, dizendo que a ideia é conversar primeiramente com os professores, conhecer o perfil e as demandas da turma para, enfim, pensarmos em algo juntos. (DIÁRIO DE CAMPO, 05.04.2017).

O desenho da problemática de pesquisa, como já visto, foi produzindo novos contornos durante o início da pesquisa de campo. O gradativo contato com o dispositivo de pesquisa que emergia, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), implicou a identificação da dimensão macrosocial do próprio PPDT, que envolve a utilização de ferramentas para captação, armazenamento e análise de informações de alunos em forma de banco de dados. Com isso, paralelamente ao amadurecimento das discussões decorrentes da análise dos dados anteriores, o conhecimento sobre o funcionamento, as características e, sobretudo, o propósito do Projeto Professor Diretor de Turma, fez, de um lado, ampliar o nível de análise no sentido de indagar a função da educação formal na contemporaneidade e, de outro, despertar a inquietação acerca das relações entre autonomia e tutela no cotidiano da escola.

A professora foi então para o terceiro tempo de aula e eu permaneci mais um pouco na sala dos professores. Um professor que ali estava, Henrique, perguntou se eu era professor. Comentei que era aluno de pós-graduação e que estava fazendo pesquisa, que abordava o tema juventude, mídia e educação e que estava trabalhando com o PPDT. Ele então falou brevemente sobre o projeto. Trouxe muitas informações importantes, o que me fez (re)pensar os aspectos e os níveis de análise da pesquisa. Henrique continuou e, ao falar da dificuldade que o professor diretor tem de acompanhar a mesma turma ao longo dos anos que abrangem o ensino médio, por diversos motivos, comentou sobre um sistema da Secretaria alimentado pelo professor, que acaba sendo útil nesses casos, já que se tem acesso a um banco de dados completo dos alunos. O professor pode acessar e conhecer informações sociais, econômicas e pessoais dos estudantes. Essa informação me fez pensar na relação desse projeto com as políticas públicas no campo educacional que, seja como produto ou como fonte de dados, está diretamente ligada a ações que afetam de forma coletiva os usuários da rede estadual de ensino. [...] Esse dia de atividade de campo suscitou um novo olhar sobre o PPDT, apontando talvez para a necessidade de uma análise a partir de um nível mais amplo em relação ao governo de si e ao controle das condutas, e que possivelmente afeta a relação entre educadores e estudantes no ambiente escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 19.05.2017).

A atividade de campo na pesquisa-intervenção convoca o pesquisador a questionar constantemente os propósitos da pesquisa. O intuito da intervenção toma com isso o impulso maior, e assume o primeiro plano da pesquisa, a despeito da afirmação de qualquer planejamento ou delineamento prévio. Essa reflexão recai diretamente não apenas na (re)formulação do problema, mas na própria abrangência e, até mesmo, na incidência da intervenção. A necessidade de constatação da intervenção efetiva no campo de estudo

acompanhou o pesquisador ao longo das atividades, de modo a tornar o processo um tanto inquietante. A seguir, trechos e análises de algumas cenas da pesquisa de campo que retratam esse sentimento:

Conversei com a professora Ana durante a semana. Iria iniciar o tema sexualidade com a turma do 3C. No entanto, já havia combinado com a professora Sandra de acompanhar o 3B. Sandra retornou do atestado. Eu estava um pouco preocupado, pois só havíamos tido um encontro juntos. [...] Vejo com o andamento que as professoras buscam manter certa “distância” da pesquisa/ pesquisador nos processos didáticos. A ideia inicial era estarmos mais próximos, discutindo as estratégias e as práticas em sala de aula. No entanto, percebo que mesmo isso não acontecendo, o processo de intervenção se mantém, já que a forma da disciplina e a atitude das docentes vem se modificando (DIÁRIO DE CAMPO, 14.04.2017).

A dinâmica escolar na Educação Básica, de forma geral, se dá em ritmo acelerado. Na escola pesquisada, essa característica se mostrou evidente desde as pesquisas anteriores, de modo que a rotina do educador é diretamente afetada. Esse aspecto refletiu no processo de pesquisa, na negociação e no planejamento das atividades. Os acordos eram firmados rapidamente, nos corredores e no deslocamento entre uma sala de aula e outra. Normalmente, eram confirmados em conversas breves, por meio de mensagens no *whatsapp*, um ou dois dias antes do encontro. O distanciamento apontado foi enxergado como uma forma de sinalizar, por parte do educador, essa dinâmica.

Acredito que esse é um ponto a ser discutido com profundidade na tese. Desde o início, no semestre passado, sinto dificuldades em planejar juntamente com a professora. A semana passa rapidamente e, por mais que eu entre em contato previamente, elas já trazem a atividade que será realizada para o dia. Mas o que quis dizer no diário é que, se por um lado isso acontece, por outro, vejo que as professoras estão buscando um diálogo maior com as turmas nesse momento de planejamento. Então não vejo como um problema, ao contrário, já que a pesquisa se encerra e o que fica são alunos e professores (DIÁRIO DE CAMPO, 27.04.2018).

Com isso, o caráter interventivo da pesquisa era constantemente colocado em análise por parte do pesquisador, já que o propósito da pesquisa não consiste em trazer ainda mais dificuldades para o educador. A pesquisa-intervenção de base cartográfica, conforme vislumbram Deleuze e Guattari (PAULON; ROMAGNOLI, 2010), visa à construção de intercessores na busca por produzir interferências na realidade estudada. Contudo, essa interferência é, com efeito, no sentido de promover *acontecimento*, o que implica a produção de analisadores²⁸. O trecho a seguir, com a turma do 3º ano C, da professora Ana, marca um momento importante para a pesquisa, em que o tema sobre juventudes despertou o interesse e a participação dos alunos, movimentando o debate:

²⁸ Conforme visto no tópico 2.1.2.

Sinto como se hoje o trabalho efetivamente tenha iniciado. A pesquisa-intervenção começou a caminhar. Nos passos, na dinâmica e nos imprevistos que o dia a dia da escola traz, estamos construindo algo dentro do PPDT (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017).

Ainda com as autoras, a implicação envolve atitude de pesquisa diante da realidade, como uma “[...] aposta ético-política na construção do percurso de pesquisa (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 97). Dessa forma, o anseio por ver a pesquisa caminhar e, mais ainda, a intervenção ocorrer, não prevaleceu em relação à própria dinâmica institucional, apesar da ansiedade gerada no pesquisador. Significa afirmar, na prática, que o ritmo da pesquisa foi ditado pela demanda escolar, pela ação do educador, pelo planejamento pedagógico e, enfim, pelo calendário institucional. A intervenção, na forma de *acontecimento*, não ocorre de forma pontual, localizada no tempo-espaco da realidade. Ela se dá de forma processual, independente do período da realização da pesquisa e, conseqüentemente, do pesquisador. A intervenção como *acontecimento* escapa aos olhos, e transcende à própria pesquisa. Em outro encontro, novamente com a turma do 3º ano C, com a professora Ana, impressões distintas acerca do mesmo momento:

Ao final [do encontro], tive uma surpresa. A profa. veio agradecer e dizer que está muito contente porque a turma está respondendo bem e participando dos encontros. Vim pensando sobre isso no caminho de volta. Acredito que o fato de se manterem atentos e com certo interesse tenha sido a causa de tal satisfação por parte da professora. Para mim, esse interesse é ainda tímido, e as participações são poucas e muito pontuais. Não vejo ainda uma apropriação "autônoma". Ao mesmo tempo penso que devo rever a pertinência desse conceito e, também, a expectativa em relação a isso. É porque observo a cada dia uma incômoda dependência do professor nesses processos. Parece que tudo que acontece depende da iniciativa e da mediação do docente. Mas, começo a enxergar que os processos educativos podem ser, mesmo assim, ressignificados. Se formos comparar com as observações no semestre anterior, devo reconhecer que houve mudanças (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

A implicação, contudo, ocorre, e importância de sua análise se dá em função da interferência que causa na própria pesquisa/ pesquisador. Trata-se, segundo Lourau (PAULON, 2005), de ser objetivado por aquilo que se busca objetivar. Trata-se, portanto, de colocar em análise as inquietações, os anseios e os próprios objetivos da pesquisa como relevância social, e, com isso, considerar os impactos das cenas vividas no ato de pesquisar.

Venho percebendo, desde as observações em 2017.2, que essa dinâmica vem se modificando, mesmo considerando que se trata de turmas diferentes. A relação da professora com os alunos frente aos temas é diferente. Ainda se reconhece centralizadora (comentou novamente na sala dos professores). Mas se mostra empolgada quando fala das produções e das apresentações da turma. [...] Dessa forma, mais uma vez percebo como a pesquisa e a proposta de trabalhar a problemática da autonomia do aluno e da transformação da dinâmica em sala de aula incide no dia a dia e na atuação da professora em sua relação com a turma. [...] Percebo nessa

transformação a participação da pesquisa. Chama a atenção a forma como a nossa participação/ presença se atrela aos encontros. Isso tem se mostrado de forma sutil, nos detalhes da dinâmica semanal. Mais explicitamente, por exemplo, se percebe quando ela [professora Ana] se preocupa em solicitar a filmagem por parte dos alunos dos encontros em que não estou presente. Outra impressão nessa mesma direção se dá quando ela pede para que eu ceda o celular para que um aluno filme, como se o fato de eu filmar desviasse a minha atenção dali, do tema e da dinâmica planejada (DIÁRIO DE CAMPO, 18.05.2018).

A implicação, assim como sua análise na pesquisa, é um ato político. O propósito de transformação social é expresso na problemática, nos procedimentos, na análise dos dados, na discussão dos resultados e na escrita como produto de todo o conjunto. O ato político, como propósito de pesquisa, aponta para a potencialidade, da ordem do desejo, como estratégia de produção subjetiva, conforme afirma Rolnik (SANTOS; BARONI, 2005) e ilustrado nas cenas retiradas a seguir, na ocasião da restituição da pesquisa com os professores no encontro pedagógico da escola:

Fiquei entusiasmado, pois vi que os dados e a discussão proposta para o encontro dialogam com essas questões, especialmente no que tange à autonomia do sujeito, já remetem aos desafios docentes no atual momento de transição em que vive a Educação Básica do país. Percebi, então, que a restituição poderia realmente contribuir diretamente para o planejamento pedagógico da escola, já que estavam bastante focados nas adaptações, nas implicações e nos desafios docentes decorrentes dessa nova fase (DIÁRIO DE CAMPO, 28.01.2019).

Pesquisador: Essa parceria nos permitiu tudo isso. Então eu espero de alguma forma poder contribuir um pouco com a escola, contribuir a com discussão, contribuir neste espaço e um pouco para transformar esse cenário. (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

A análise de implicação se articula a outro conceito-ferramenta importante na pesquisa-intervenção. O conceito de transversalidade (GUATTARI, 1985) remete a uma forma distinta de conceber a realidade, apontando para um novo paradigma estético. Esse paradigma rejeita os modelos hegemônicos de organização social, em que se promove a equivalência funcional entre variáveis majoritárias, valorizando com isso o homem, adulto, heterossexual, branco e rico, em detrimento das variáveis minoritárias, a mulher, a criança, o homossexual, o negro e o pobre (PASSOS; BARROS, 2010). A transversalidade busca romper com esses modelos, bem como com a dicotomia gerada pela oposição entre eles. Operar na transversalidade significa, portanto, traçar um plano que atravessa esses padrões, produzindo novas configurações existenciais e aos processos de produção subjetiva.

Para a cartografia (PASSOS; BARROS, 2010), assim como para a Análise Institucional (RODRIGUES; LEITÃO; BARROS, 1992), um dos objetivos políticos da pesquisa-intervenção é obter um aumento do coeficiente de transversalidade. Conforme afirmam Rodrigues, Leitão e Barros (1992), a análise de implicação é um instrumento

facilitador desse processo, já que “aumentar o índice de transversalidade de um grupo é também colocar em ação análise das implicações, não como uma ‘coisa de especialista’, mas das análises sem autoria personificada, ou melhor, de autoria coletiva” (p. 13, grifo das autoras). Para tanto, as autoras sugerem a crítica aos especialismos, como forma de desnaturalizar as verdades morais das instituições educacionais e “[...] desmascarar a farsa de sua de-formação que fragiliza os corpos, tornando-os eternos dependentes dos nossos mestres-escolas [...]” (LEITÃO; BARROS, 1992, p. 13).

A análise de implicação promove a reorganização e o replanejamento das ações-procedimentos no campo, encorajando a participação ativa dos agentes na pesquisa. A criação do questionário aplicado aos estudantes, proposto pela professora Ana, participante da pesquisa, a partir do questionário aplicado a ela própria, citado no tópico anterior, é um dos momentos que retratam a “interferência” dos participantes nos instrumentos de pesquisa. Essa interação possibilita a aproximação entre o objeto de estudo e a realidade estudada, criando atmosfera propícia para a instauração da transversalidade na pesquisa, incidindo diretamente na implicação dos agentes envolvidos:

Professora Ana: A observação externa ajudou muito na participação dos alunos nas aulas. Primeiro, porque alimenta a curiosidade dos estudantes em saber o que aquela pessoa está fazendo em sala. Segundo, [porque] a mediação do pesquisador e a conscientização dos alunos para a composição de uma pesquisa para uma universidade aguçou o interesse de muitos para contribuir para as aulas de Diretor de Turma. Percebi também que eles foram bem comprometidos nas respostas do questionário trazido pelo pesquisador e foi muito importante para mim ter lido alguns depoimentos dos alunos para perceber outros olhares sobre as minhas aulas e a própria sala de aula. Como ponto negativo, eu penso que o maior problema foi o tempo curto para o desenvolvimento de certas atividades, em parte pela própria aula do projeto ser muito curta. [...] os alunos a cada semana se abriam mais às novidades, aos temas que veriam e aos novos desafios. Apesar de o rendimento da maioria das disciplinas não ter melhorado significativamente, o comportamento e atitude deles melhoraram. Daí a importância do professor saber a hora de inovar, mudar sua estratégia na hora certa para atrair a atenção e a motivação da turma (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

O comportamento e a atitude mencionados pela professora Ana referem-se ao envolvimento e à participação dos alunos nas atividades propostas. O questionário discente produziu dados que foram apresentados e discutidos no encontro pedagógico da escola participante da pesquisa. Contudo, o depoimento da professora mostra que a intervenção ocorre ao longo do processo da pesquisa e das atividades de campo.

3 ENTRE O SUJEITO E O OBJETO DE PESQUISA: TERRITÓRIO TEÓRICO-PRÁTICO

O capítulo busca delimitar o território teórico-prático do estudo, apresentando os principais autores ligados ao problema da pesquisa. Inicialmente, é traçado o plano da realidade investigada a partir das ferramentas contidas na Filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Em seguida, aborda-se acerca da concepção de sujeito e subjetividade, com a seguinte questão norteadora do capítulo: que sujeito é esse que envolve a educação escolar na contemporaneidade? Por fim, apresenta-se uma revisão integrativa dos conceitos de autonomia e tutela, centrais como objeto de análise no presente trabalho.

3.1 Instrumentos Teórico-Conceituais para uma Concepção do Campo Educacional a partir da Imanência

Entre a autonomia e a tutela, o campo de forças.

Este tópico busca situar a pesquisa a partir de um arcabouço teórico-prático basilar, que envolve pensamento peculiar acerca da realidade e da concepção de conhecimento e ciência, mas que está diretamente ligado ao presente estudo, já que traz implicações no que tange ao conceito de educação. Tal proposta busca traçar um percurso teórico a partir do qual se situa, nesta pesquisa, o conceito de educação e, com isso, autonomia e tutela no âmbito das práticas escolares.

A experiência humana envolve a interação do homem, através dos sentidos, com a realidade. A investigação científica tradicional consiste em abordar essa interação a partir de construtos teóricos. Com isso, a ciência Moderna se arma de conceitos para se aproximar da realidade à luz de sua verdadeira face, em função de representá-la (SILVA, 1994). O presente trabalho busca esboçar um plano da realidade a partir das contribuições teóricas de três filósofos, cujo pensamento dialoga entre si, sobretudo, partir de duas categorias centrais: a *imanência* e a *diferença*. Essas duas categorias fundamentais, que serão abordadas neste tópico, se distanciam do conhecimento científico que tem como premissa o traço da representação, aproximando-se de um saber que compreende a ciência e o conhecimento como sendo da ordem da produção. Com isso, o plano da realidade a ser esboçada envolve a produção de saber em função das práticas de autonomia e tutela no ambiente escolar. Implica uma concepção própria de conhecimento científico e das categorias *sujeito*, *subjetividade*, *sociedade* e, enfim *educação*, em que os conceitos se tornam ferramentas de produção e (trans)formação da

realidade.

A filosofia da imanência (SCHÖPKE, 2004) que abrange o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari promove o descentramento da consciência e do sujeito na abordagem humana e social; rejeita a razão universal e abstrata e as concepções transcendentais da realidade; propõe a desconstrução das oposições binárias, como teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura, libertação/opressão, repressão/libertação, racional/irracional; defende a vinculação entre ciência e política; questiona a posição do intelectual na sociedade; e recusa veementemente as metanarrativas na construção de teorias (SILVA, 1994).

Para Marisa Rocha e Kátia Aguiar (2003), autoras que trabalham com pesquisa-intervenção no campo da Psicologia Social e Educacional, a leitura da realidade a partir da filosofia de Deleuze e Guattari abandona a racionalidade científica e a busca por uma precisão do conhecimento ao modo positivista, em prol da complexidade da realidade no processo de análise social. As autoras afirmam que as análises sociais realizadas a partir das macroteorias de base Moderna, ao interligarem os resultados de determinada forma de organização social ao aspecto estritamente sociopolítico e econômico, tendem a uma visão teleológica da história, em detrimento da consideração dos múltiplos fatores envolvidos na produção das formas de existir a partir da interação social. Sinalizam, com isso, para a necessidade de se redimensionar as categorias de análise na abordagem social. Tal concepção tem consequências diretas na formulação das ferramentas-conceito na empiria da pesquisa.

Com base nisso, utiliza-se aqui o pensamento das referidas autoras para situar o conceito de *autonomia*, em sua ligação com as categorias *transformação* e *liberdade*, a partir da filosofia de Deleuze e Guattari, e no contexto do presente estudo, que envolve a articulação entre Psicologia e Educação no âmbito da realidade social. A *autonomia* como instância abstrata necessária à caminhada (*transformação*) do indivíduo rumo ao império onde habita a *liberdade*, em que esta se torna condição para o tão sonhado estado de permanente equilíbrio e bem-estar psíquico e social (felicidade), dá lugar a afirmação do poder na relação de conflito entre subjetividades produzidas a partir da experiência social.

Desse modo, podemos dizer que conceitos como o de autonomia, transformação e liberdade, fundamentais nas chamadas teorizações marxistas, precisam ser redimensionados, transformando-se e um projeto que vai ganhando consistência de formas diferenciadas nas práticas coletivas (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 68).

Desta feita, como recurso teórico-político na abordagem psicossocial no campo da educação, justifica-se a consideração das práticas, discursos e enunciados que surgem no dia a dia da escola *locus* de investigação, conforme sugerem Rocha e Aguiar (2003):

O cotidiano entra em cena, como espaço/tempo privilegiado ao exercício de articulação das análises micro e macropolíticas. Facultar formas singulares de participação em que se estabeleçam o confronto de subjetividades, a intensificação das relações de poder e a abertura de espaços polêmicos para o exercício da cidadania torna-se hoje imperativo ante os caminhos de libertação já circunscritos nas metanarrativas (p. 69).

Guattari e Rolnik (2007) ressaltam a materialidade do sujeito, concebendo sua formação a partir da construção histórica e da conexão entre as diversas instâncias na interação social. Os autores contribuem para uma compreensão de subjetividade para além da ideia de sujeito, bem como da noção de interioridade. O sujeito se situa, portanto, no âmbito das construções sociais, que, por sua vez, configura-se como instância interdependente ao sujeito. A subjetividade é produzida de forma descentrada de eventos individuais ou coletivos. Os autores propõem a desvinculação da relação direta entre os conceitos de indivíduo e subjetividade, concebendo o sujeito como singularidade à medida que consome o que é produzido social e coletivamente no domínio da cultura. Enfim, refutam a identidade como caracterização do indivíduo:

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. Para mim, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária essa noção da totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p. 40).

Assim sendo, para se operar com os conceitos de autonomia e tutela na região de atravessamento entre as áreas da Psicologia e da Educação, abdica-se da concepção de sujeito como agente detentor de autonomia, senhor de si, assim como da noção de indivíduo radicalmente tutelado pelo outro, já que a crítica de Deleuze e Guattari atinge precisamente a abstração do sujeito Moderno, seja qual for a extremidade do binômio, no caso, autonomia-tutela.

Como expoente autor da *filosofia da diferença*, Deleuze (1988a) elaborou um pensamento que questiona as bases da ontologia ocidental, inaugurada por Parmênides e aclamada pelo pensamento platônico. Tal ontologia afirma a identidade entre realidade, pensamento e linguagem. Nesse sentido, o Ser é sempre idêntico a si mesmo, e deve ser da mesma forma dito e pensado. Como consequência dessa ideia, a *diferença* para Parmênides é a negação da identidade, representada como expressão do Não-Ser. Platão partiu dessa ontologia para criar uma imagem do pensamento que influencia até hoje toda a civilização ocidental,

atuando na forma como se concebe a vida e as coisas: a forma que privilegia a identidade e a semelhança. Trata-se da imagem da representação no pensamento, uma imagem que utiliza universais transcendentais como padrões de verdade para conceber toda a realidade²⁹ (SILVA, 2007).

De outra forma, para Deleuze (1988), a *diferença* está no próprio Ser. “O Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença” (p. 67). Schöpke (2004) propõe uma genealogia do conceito de diferença em Deleuze, distinguindo sua ontologia em relação à abordagem que a história da Filosofia, nos seus principais contextos, imprimiu ao conceito. A autora conclui que, para Deleuze:

[...] a diferença está no âmago do próprio *ser*. O *ser* não pode se dizer de outra maneira, uma vez que existir é já *diferenciar-se*. Trata-se de entender a diferença como um desdobramento do próprio *ser* – que se diz assim em todas as suas relações. [...] Logo, falar do *ser* é falar de todas as diferenças que o expressam. (p. 155-156, grifos da autora).

A *diferença* é, portanto, a afirmação do Ser, evidenciando com isso dois aspectos fundamentais, aplicados ao próprio Ser: o devir e a multiplicidade. O sujeito pensado na perspectiva deleuzeana não estabelece relação ontológica unitária, tampouco identitária. Considerado a partir da *diferença*, o Ser é múltiplo. É também devir, pois está sempre em movimento, o movimento de vir a ser. Se não há unidade no sujeito, não há um sujeito prévio. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Com isso, o sujeito não se constitui previamente, mas a partir dos dados da experiência, no contato com os acontecimentos (MANSANO, 2009).

Desse modo, a proposta de Deleuze, a partir das incitações provocadas pelo pensamento de Nietzsche (2006), é reverter o platonismo, ou seja, criar outra imagem do pensamento, produzindo novas formas de vivenciar a realidade de modo a resgatar o simulacro, o subversivo, como meio de produzir a diferença:

Trata-se de promover uma releitura do mundo, na medida em que possa nos permitir fugir ao mundo da representação onde ‘só o que se parece difere’. Essa releitura nos conduz a pensar tanto a identidade quanto a semelhança como produto de uma disparidade, de uma diferença. (SILVA, 2007, p. 65, grifo do autor).

²⁹ Tal imagem contribuiu, no âmbito da lógica do pensar, para uma inclinação tutelar desde o surgimento da escolarização Moderna. O sexto capítulo aborda em que medida a imagem da representação no pensamento contribui para a inclinação tutelar na educação.

Romper com a lógica da representação no pensamento, rejeitando a valorização da identidade e da analogia entre pensamento e realidade, traz implicações importantes para a presente pesquisa, já que existe uma tendência cultural – principalmente pelo legado que a civilização grega deixou – de se estabelecer relação identitária entre os sujeitos e as suas formas de expressão. A sociedade ocidental tem forte inclinação a generalizar modos de ser e de existir. Diz-se que o sujeito é de tal ou tal forma por seu comportamento, gosto, hábito, desejo, opinião etc. Ora, se o sujeito se apresenta como um dos objetos desta investigação, é em Deleuze que aqui se fundamenta para concebê-lo como uma dimensão fluida, que sinaliza a relação de movimento entre o Ser-Devir e a realidade em que ele se insere, e não como uma identidade que pode ter seu âmago definido por um momento de experiência.

Nessa perspectiva, a expressão máxima da diferença se dá no ato da criação, o que requer o exercício da liberdade e da autonomia nos processos educativos, já que aprender é, para Deleuze (1988), percorrer por si próprio o caminho que leva ao campo das problematizações. Deleuze traz o conceito de aprendizagem a partir de uma concepção de educação voltada para a imanência ao condicionar o ato subjetivo (a ideia) atrelado à objetividade da realidade concreta:

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. [...] Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, 1988, p. 159).

O campo da educação, de forma geral, envolve a prática do cotidiano na relação entre educadores e educandos e entre ensino e aprendizagem. Essa prática está intimamente ligada à própria imagem e do significado de *ser educador*. A cultura da representação e a lógica identitária produziram ao longo dos séculos uma concepção específica de educação, que, no entanto, foi uniforme e universalmente aceita e legitimada pela sociedade. Tal concepção, para Corazza (2008), promove a imagem de uma *professoralidade*, revestida de uma educação pura, ou de um educador-professor primordial, essencial, padrão, própria de uma construção que habita o plano transcendente e do qual espera-se um modelo de atuação regido por uma natureza pedagógica verdadeira e absoluta:

Vê-se, facilmente, como uma filosofia dessas somente pode ser formulada num *plano transcendente*, concebido como um além-mundo superior, organizado, ordenado e,

claro, hierarquizado; num *plano metafísico*, que preexiste e sobreexiste aquele plano ordinário no qual os professores vivem e atuam; num *plano idealista*, que amaldiçoa a diferença, ao desconsidera-la por meio do conceito, uma vez que cada professor, como *Cópia-Ícone*, deve *representar, re-apresentar* o *Modelo* e, dessa maneira, repetir o seu agir, fazer, dizer, pensar, sentir. Assim, quando um professor é denominado como *Bom, Verdadeiro, Correto, Competente*, e outro é denominado *Mau, Falso, Incorreto, Incompetente*, é porque cada um está sendo julgado por sua *Professoralidade*, em função do maior ou menor grau de semelhança ou de infidelidade a ela, considerada a causa de todos eles (CORAZZA, 2008, p. 241-242, grifos da autora).

Distintamente, a *filosofia da diferença* deleuziana, ao privilegiar o plano de imanência na experiência humana e na abordagem da realidade social, defende uma concepção de educação móvel, que se modela a partir da experimentação e se materializa no plano do vivido. Tal proposta abrange a prática de educação para o devir, e inclui processos transversais de *artistagem* (CORAZZA, 2008):

Devir-simulacro de *pedagogos-artistas*, feito por elementos virtuais embora reais, que se distinguem apenas pelo movimento e pelo repouso, pela lentidão e pela velocidade; que não são átomos embora sejam finitos; que, embora dotados de formas, nem por isso são indefinidamente divisíveis; e que consistem nas últimas partes, infinitamente pequenas de um infinito atual, estendidas num plano de consistência. Partes que se definem pelos graus de intensidade e pelas relações nos quais entram, e que pertencem a este ou àquele *professor, pedagogo, educador, artista*, que pode ser parte de outro, numa relação complexa, embora cada um seja uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada (p. 243, grifos da autora).

A educação para o devir, nessa perspectiva, prima por práticas educacionais moleculares, no sentido de privilegiar o desejo e a experiência, tanto do educador como do educando, sem o intuito de reproduzir práticas ou de se identificar com algo ou com alguém e, com isso, submeter-se a modelos prévios de educação/ formação. Com isso, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, ao subsidiar a relação teórico-prática deste estudo, orienta a postura do pesquisador para um movimento em favor do sentido tutela-autonomia no ambiente escolar, já que a educação tutelar promove a sedimentação das formas de pensar com base na transmissão do conhecimento e das condutas na relação entre adultos (educadores) e jovens (educandos). A inclinação para a autonomia, ocorre, portanto, não no sentido de uma suposta independência e/ ou liberdade nos processos de ensino e aprendizagem, mas no sentido de privilegiar, nesses mesmos processos, a diferença a partir da experiência do pensar (imanência) como devir da educação.

3.2 Modos de Subjetivação como Dimensão Microsocial de Análise

Entre a autonomia e a tutela, a subjetividade.

Das contribuições da filosofia da diferença, outro pensador surge como sendo de fundamental importância para os estudos do sujeito. Apesar de se encontrar no centro de suas investigações, Michel Foucault não propõe uma teorização própria, ou uma ontologia do sujeito. O pensador toma inicialmente a abordagem do sujeito como objeto de análise social, atestando seu nascimento como um evento histórico, socialmente datado. Dessa forma, rejeita toda e qualquer essencialidade acerca do estatuto do sujeito e da subjetividade, colocando em xeque os saberes que se constituem a partir de uma visão de sujeito já dado, pré-existente, como uma instância que transcende a realidade concreta.

O sujeito surge, portanto, como tema central nos estudos de Foucault (1995). Contudo, sua proposta não consistiu em realizar uma ontologia do sujeito, a fim de estabelecer um solo a partir do qual se pudesse identificar os fundamentos que o definem, ou que o constituem. Ao contrário, seu foco foi precisamente se afastar das teorias que buscam a explicações a partir de bases constituintes, e, mesmo, de concepções abstratas acerca do sujeito e da subjetividade, para fincar os estudos nos aspectos históricos:

Queria ver como estes problemas de constituição poderiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito n trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1979, p. 7).

A problemática do sujeito conduziu o autor aos estudos acerca do poder. A partir de uma perspectiva genealógica³⁰, o autor propõe uma alternativa micropolítica à análise social de cunho ideológico, que toma como base as teorias que enfatizam as relações binárias de opressão e dominação, cujo par se forma, de um lado, pelo Estado opressor e, de outro, pelo sujeito oprimido. Com isso, introduz o conceito de poder para analisar as relações sociais a partir de uma ótica em que se buscam conduzir condutas:

O termo ‘conduta’, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar no campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar probabilidades. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’ (FOUCAULT, 1995, p. 243-244, grifos do autor).

³⁰ A genealogia em Foucault sinaliza um segundo eixo metodológico em sua produção, em que, diferentemente do eixo anterior (arqueológico) que visava a analisar as regras que conduziam as práticas discursivas com ênfase na teorização, o foco aqui está na problematização das práticas a partir da experiência presente, distanciando-se, com isso, de uma postura contemplativa em relação aos discursos (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009).

A perspectiva foucaultiana aponta para um caráter positivo do sujeito, no sentido de incitar comportamentos e modos de existir na realidade social. Ao abordar as relações de produção e significação nas sociedades, Foucault problematizou os modos através dos quais o homem se constituiu como sujeito ao longo da história. Na sua arqueologia, pesquisou a objetivação do sujeito a partir da construção do conhecimento científico numa relação entre ser e saber; na genealogia, articulou a objetivação com as práticas divisoras (relação ser-poder); por último, estudou a constituição de si na relação ser-consigo como forma de subjetivação, apontando a sexualidade como categoria fundamental no desenvolvimento da subjetividade na Modernidade (FOUCAULT, 1995; VEIGA-NETO, 2007). Esta última marcou uma reorientação nos estudos do governo dos outros, a partir das relações de poder, para um cuidado de si, problematizando a liberdade do sujeito em suas pesquisas. Surge com isso a possibilidade de se conceber um sujeito ético a partir das técnicas no cuidado de si.

Para Deleuze (1992), é na terceira dimensão do pensamento foucaultiano, na culminância da tríade ser-saber-sujeito, que o autor de *História da Sexualidade* aborda de fato a temática da subjetivação. Nessa perspectiva, a subjetividade não é uma formação de saber ou uma função de poder, mas “uma operação artista que se distingue do saber e do poder, e não tem lugar no interior deles” (DELEUZE, 1992, p. 141). A subjetivação implica uma curvatura sobre si mesmo, mas também uma operação da arte de viver, e se apresenta, portanto, como modo de existência estético:

É isso a subjetivação: dar uma curvatura à linha, fazer com que ela retorne sobre si mesma, ou que a força afete a si mesma. Teremos então os meios de viver o que de outra maneira seria invivível. O que Foucault diz é que só podemos evitar a morte e a loucura se fizermos da existência um ‘modo’, uma ‘arte’ (p. 141, grifos do autor).

A noção de sujeito como produção histórica está ligada, portanto, diretamente a processos de objetivação a partir do que se produziu como práticas de verdade acerca do sujeito. Com isso, o exercício de poder em uma sociedade está relacionado ao saber que se produz historicamente e, em nome desse saber, apoia-se as mais variadas práticas de distinção, classificação e exclusão social:

Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que designarei de ‘práticas divisoras’. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’ (FOUCAULT, 1995, p. 231, grifos do autor).

Logo, Foucault não se ocupa com o sujeito como instância abstrata, mas sim, a partir de uma analítica das relações entre saber e poder, com os modos de subjetivação que se

produz na história. É a partir daí, no pensamento do autor, que se verifica o deslocamento em seus estudos, do domínio da moral para a problematização ética e estética. O que conta, para Foucault, é que a subjetivação se distingue de toda moral, de todo código moral: ela é ética e estética, por oposição à moral que participa do saber e do poder (DELEUZE, 1992).

A moralidade se faz presente na história do homem e nas relações sociais à medida que se considera a produção do sujeito a partir de sua objetivação, como produto das relações entre conhecimento, verdade e práticas de controle. Sem escapar dessa dinâmica do poder, os modos de subjetivação como práticas de si se instauram no plano da ética e da estética. Pode-se considerar como elemento crucial nesse deslocamento o papel do pensamento na construção do sujeito.

Em Foucault, o pensamento assume importância significativa na constituição da função sujeito. Como arquivo, nas práticas de ver e de falar: “[...] mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até às visibilidades, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados” (DELEUZE, 1992, p. 119); como estratégia nas relações de poder, “[...] com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja atos [...] (p. 119-120); e, enfim, como processo de subjetivação, não um retorno ao sujeito, mas como constituição de modos de existência ou como a invenção de novas possibilidades de vida.

Finalmente, no auge das teorizações sobre o sujeito, Foucault cria, a partir da década de 1970, o conceito de biopoder³¹ como ferramenta teórica para a análise da sociedade, cujo efeito possibilita o estabelecimento da relação entre poder e vida. Em *O Governo de Si e dos Outros*, chamou de história do pensamento a proposta de analisar, a partir dos focos de experiência e distanciando-se de uma história das mentalidades e de uma história das representações, três aspectos dos modos de ser do sujeito: as formas de um saber possível, como formas reguladas de estabelecer a verdade sobre o sujeito; o governo das condutas na articulação uns sobre os outros; e, enfim, os modos de existência possíveis para o sujeito. É na segunda etapa de sua investigação que o autor abordou a questão do comportamento em termos de poder, que se exerce no âmbito dos mecanismos de governo:

Segundo, tratava-se de analisar em seguida, digamos, as matrizes normativas de comportamento. E aí o deslocamento consistiu, não em analisar o Poder com ‘P’ maiúsculo, nem tampouco as instituições de poder ou as formas gerais ou institucionais de dominação, mas em estudar as técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros (FOUCAULT, 2010, p. 6, grifo do autor).

³¹ Conceito retomado mais a frente, no tópico 3.3.

Conforme análise de Furtado e Camilo (2016), biopoder como ferramenta-conceito possui como suporte um eixo a partir do qual são demarcados dois vetores relacionados à produção de subjetividade. De um lado, o poder estatal, com seus aparatos próprios para o governo das populações que inclui um crescente processo de massificação e burocratização social; de outro, as técnicas individualizantes, que conduzem o sujeito de forma pontual, com base nas práticas que se produzem a partir dos saberes legitimados pelo conhecimento científico.

A ferramenta teórica foi fundamental para que o autor identificasse a dinâmica da sociedade Moderna com base no poder disciplinar e, posteriormente, com os conceitos de *capital humano* e *sociedade empresarial*, distinguisse a formação de outros planos de subjetivação, os quais apontariam para o estabelecimento de instâncias normativas para a gestão da população, no contexto do neoliberalismo:

Sobretudo a partir do conceito neoliberal de capital humano, a anterior figura moderna do sujeito sujeitado por meio das práticas institucionais disciplinares acabou por dar lugar, no pensamento de Foucault, a um novo produto subjetivo, aquele oriundo dos comportamentos, das práticas e dos discursos do sujeito que responde às exigências e às demandas variadas do mercado econômico (CESAR, 2010, p 230).

Numa terceira fase de sua obra, Foucault abordou o tema da liberdade buscando articular no sujeito as categorias ética e estética. Para isso, remontou à Antiguidade para se apropriar do conceito de *ascese* e, com ele, associar os modos de subjetivação às práticas de si. As práticas ascéticas no período da Grécia Clássica estavam associadas ao exercício da liberdade, no sentido moral e político, assim como o cuidado de si, através da dietética, imprimia na cultura grega a articulação entre corpo e alma na arte de ser livre (estilística da existência) (ORTEGA, 2005).

Em suma, conforme destaca o autor, a ascese grega inclui, num só plano, a relação entre corpo e alma e o exercício da liberdade na esfera moral e política. O modo de subjetivação aqui, ligado ao conceito de ascese, remete ao sujeito no sentido mais estrito, o que envolve vontade plena no aspecto subjetivo, social e político. No entanto, a expressão da genealogia dos modos de subjetivação em Foucault, a partir da Modernidade, seja através das diversas formas históricas de objetivação (mencionadas no início desse tópico), leva a uma concepção do sujeito que aponta para o assujeitamento.

A noção de modos de subjetivação contida na concepção de sujeito em Foucault implica a consideração de outro vetor, igualmente importante, expresso pelo conceito de

resistência. A resistência³² se atrela à produção dos modos de subjetivação e, conseqüentemente, se contrapõe aos vetores que abrangem as tecnologias de controle social. É especialmente a partir desse aspecto que a resistência surge como possibilidade do resgate ao sujeito, não no sentido da ascese grega, mas no fato de acenar para algo que implica em tomar as rédeas de um autogoverno. Para Liberato, Costa e Barros (2019), a resistência compõe a dobra (retorno a si) inerente ao processo de subjetivação. Trata-se de uma estratégia de produção de si a partir da interrelação entre sujeição e enfrentamento como produto das relações de poder, “[...] como uma *dobra da força*, que seria, exatamente, a potência de criação de uma zona de enfrentamento e resistência ao poder, mediante a afecção das forças por elas mesmas” (p. 105).

Como visto, sujeito, poder e resistência são categorias interligadas em Foucault. Dessa forma, ao definir o solo teórico, o presente tópico aponta para a compreensão de um sujeito da educação como parte de um conjunto que abrange agentes educacionais, que fazem a educação a partir do cotidiano que implica relações de poder. Tais relações constituem uma trama que envolve sistema educacional, modelo escolar, instituição de ensino, adultos educadores e jovens estudantes, além do contexto político e econômico que rege a sociedade e a educação contemporânea. Decerto, traçar as bases conceituais de sujeito e subjetividade é de fundamental importância para esse estudo à medida que situa e ao mesmo tempo delimita o território existencial do binômio autonomia-tutela, possibilitando discutir como essa relação se configura nas práticas escolares. É no conjunto das reflexões acerca da concepção de sujeito como agente de produção, e da micropolítica como base conceitual a qual sustenta a proposta de análise social, que se inscreve as teorizações de Foucault sobre o biopoder. Este, como categoria de análise social que ressalta o poder sobre a vida, consiste no elo que possibilita, neste estudo, além de estabelecer a ponte entre sujeito e educação, indagar sobre as possibilidades de se exercer a autonomia frente ao governo da vida, tendo como pano de fundo as formas de resistência aos dispositivos sociais presentes, sobretudo, na educação contemporânea.

3.2.1 Autonomia e verdade na formação do sujeito Moderno

Entre a autonomia e a tutela, a formação do sujeito Moderno.

A tarefa de problematizar as práticas de autonomia e tutela no ambiente escolar,

³² O conceito de resistência será aprofundado no tópico 3.3.

tendo como dispositivo de análise o PPDT, implica a consideração dos conceitos de autonomia, liberdade e sujeição. A começar pelo último, para Foucault, a história da formação do sujeito Moderno é a história dos modos a partir dos quais o homem se objetivou. “Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Primeiramente, na relação ser-saber, como objeto do conhecimento científico; depois, na relação ser-poder, como produto das práticas sociais excludentes; enfim, na relação ser-consigo, como constituição de si a partir das diversas formas de sujeição. Nesses termos, a ideia de assujeitamento está presente, mesmo que através de uma sujeição à própria identidade ou autoconsciência. De toda forma, remete a uma forma de poder que age sobre o indivíduo, orientando sua conduta de forma a subjugar-lo. Essa gestão do sujeito está ligada a um vetor fundamental: o dispositivo da verdade (FOUCAULT, 1995).

O dispositivo da verdade se insere na obra de Foucault, desde uma abordagem arqueológica, com a articulação entre o desenvolvimento do saber científico e a produção da verdade sobre o sujeito e, conseqüentemente, na arqueogenealogia, com as práticas discursivas que incidem sobre o sujeito a partir do que se produz como verdade, assim legitimada pela ciência Moderna. Em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2006), ao propor uma genealogia da hermenêutica de si, buscou analisar a forma histórica em que, na cultura ocidental, a constituição do sujeito se articula, a partir do cuidado de si, com a questão da verdade. O estudo da relação entre sujeito e verdade está, para o autor, circunscrita na história da filosofia e do pensamento ocidental.

No presente ano, gostaria de me desprender um pouco deste exemplo preciso, bem como deste material particular concernente aos *aphrodísia* e ao regime dos comportamentos sexuais e, deste exemplo preciso, extrair os termos mais gerais do problema ‘sujeito e verdade’. Mais exatamente: não pretendo, em caso algum, eliminar ou anular a dimensão histórica na qual tentei situar o problema das relações subjetividade/verdade, mas, ainda assim, gostaria de fazê-lo aparecer sob uma forma bem mais geral. A questão que apreciaria abordar neste ano é a seguinte: em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos, o ‘sujeito’ e a ‘verdade’ (FOUCAULT, 2006, p. 4, grifos do autor).

Diferentemente de uma epistemologia do sujeito, trata-se de identificar, com base na arqueologia, o momento em que o discurso sobre o sujeito passa a necessitar de uma legitimidade da verdade. Para além de uma filosofia do sujeito, sua genealogia da hermenêutica do sujeito se afasta de uma modalidade fundante decorrente, de um lado, da ideia de transcendência do ego, com Descartes e Husserl, e, de outro, da emergência do existencialismo que, “[...] diante do absurdo das guerras, dos massacres e do despotismo, parecia exigir do

sujeito individual a tarefa de desvendar o sentido das escolhas existenciais” (PORTOCARRERO, 2017, p. 101). De outra forma, com a ideia de *parresía*, Foucault recorre à história para compreender como se consolida, desde a cultura grega, a figura de um sujeito que se constitui a partir das verdades que constrói sobre si mesmo.

Tal como na relação com o dispositivo da verdade, a construção do conceito de autonomia se vincula à formação do sujeito histórico e, portanto, a partir de uma genealogia da hermenêutica do sujeito. Significa afirmar que a ideia de autonomia é uma produção, um sentimento construído na e a partir da história, e que remete à noção de sujeito. Autonomia é um conceito que está atrelado ‘diretamente à concepção de sujeito Moderno. Para Foucault (1995), o sujeito é uma construção histórica, que surge a partir de demandas específicas no contexto do desenvolvimento da modernidade como período histórico das sociedades humanas. Dessa forma, a ideia de sujeito é produto de uma sociedade que se pautou a partir de princípios humanistas, com base nos ideais de racionalidade e autonomia. Ancorada na filosofia da consciência e em conceitos fundamentais como essencialismo, universalismo e objetivismo, o período forneceu bases para a produção de um sujeito racional, consciente e, enfim, autônomo.

Consonante à concepção humanista, o tema da autonomia do sujeito começa a surgir na literatura acadêmica a partir do iluminismo. No âmbito de uma deontologia, Kant (FOUCAULT, 2010) caracteriza o estado de menoridade como a incapacidade de se utilizar do próprio entendimento sem a mediação adulta. O filósofo alemão atribui ao próprio homem essa incapacidade, com um argumento ligado diretamente à autonomia, segundo o qual afirma que o sujeito não supera tal limitação não por uma condição natural, mas por uma inclinação ou (falta de) vontade:

Mas Kant diz, no início do segundo parágrafo, que na verdade esse estado de menoridade em que o homem se encontra não é em absoluto uma impotência natural, na medida em que os homens são, na verdade, perfeitamente capazes de se guiar por si sós. São perfeitamente capazes, e é simplesmente uma coisa - que vai ser preciso determinar: um defeito, uma falta, ou uma vontade, ou certa forma de vontade - que faz que eles não sejam capazes. Logo, não confundamos esse estado de menoridade com o que certos filósofos podiam designar como o estado de infância natural de uma humanidade que ainda não adquiriu os meios e as possibilidades da sua autonomia. (p. 27).

Assim sendo, segundo Foucault (2010), Kant articula autonomia à maioridade da razão, isto é, à capacidade do homem de se guiar por si. Esta ideia é fundamental para a educação de base iluminista que visa o desenvolvimento da autonomia do sujeito. De outra forma, ainda no contexto do iluminismo, no plano da cidadania e ligada à ideia de participação política e social, a autonomia surge em Rousseau como possibilidade de efetivação da

democracia. Para Bobbio (MARTINS, 2002), a autonomia vinculada à ideia de liberdade iluminista torna-se base da formação política do sujeito.

Nesse contexto a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a *liberdade entendida como autonomia*, isto é, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno (p. 208, grifo nosso).

Na esteira da concepção ou da imagem Moderna de sujeito se produz historicamente uma representação jurídico-filosófica de liberdade, ligada à tradição filosófica ocidental, especialmente ao pensamento kantiano relativo às ideias de maioridade e esclarecimento, e atrelada ao exercício de poder sobre si mesmo, como um autogoverno, autodomínio e autoconsciência do sujeito (BENEVIDES, 2012). Diferentemente, para Benevides (2012), as contribuições de Foucault para o tema da autonomia se situam no âmbito de uma genealogia da alma, de modo que surge, de forma sólida, como categoria fundamental na construção do sujeito:

Assim, poderemos ver em uma obra que pretende estabelecer uma genealogia da alma humana alguns elementos de grande valia para pensarmos os acontecimentos subterrâneos, a farsa das pequenas coisas, a fúria borbulhante e silenciosa, as corrupções que pulsam no subsolo ou a mesquinhez inconfessável das forças que atuam na produção desta coisa tão grande, tão alta, tão magna e tão ativa que é a autonomia (p. 93).

Em síntese, o contexto da Modernidade impulsionou a produção do sujeito livre, autônomo e, contudo, paradoxalmente preso à própria identidade. E é nessa perspectiva, a partir da visão genealógica de sujeito em Foucault, que o presente estudo se fundamenta para pautar a articulação entre teoria e prática nos processos de pesquisa. No que tange ao objeto de estudo, em linhas curtas, essa articulação mostra como a relação entre autonomia e tutela se atrela à construção histórica do sujeito a partir da dinâmica do poder, em que autonomia se destaca, de um lado, como vetor diretamente ligado às categorias liberdade, soberania, essência e consciência, próprias à imagem do sujeito Moderno; e, de outro, como expressão de um autogoverno em meio às formas de sujeição no contexto da sociedade de controle. O próximo tópico aborda a forma como o biopoder e os dispositivos de regulação social em Foucault surgem como ferramentas de análise acerca da autonomia e tutela no ambiente escolar.

3.3 Biopoder e Dispositivos de Regulação Social: Ferramentas de Análise

Entre a autonomia e a tutela, o poder de vida.

E eu creio que, justamente, urna das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania - fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer. O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer (FOUCAULT, 1999, p. 287, grifos do autor).

Entre a autonomia e a tutela na formação, encontra-se um elemento fundamental relacionado à escolarização: o biopoder. Tomar a escola a partir do pensamento genealógico implica conceber sua historicidade com base na problematização e na análise das condições de possibilidade de seu surgimento (CESAR, 2010). Trata-se, portanto, de relacionar a história da educação formal com a emergência do sujeito Moderno. Hamilton (2001) mostra que é a partir do renascimento que a escola, mesmo preexistindo na Idade Média, no contexto europeu, começa a esboçar a estabilidade e a expressividade de uma instituição específica com fins educacionais, à medida que se mostra socialmente justificável distingui-la do ensino doméstico.

As análises do biopoder no pensamento de Foucault são observadas de forma difusa no interior de sua obra. Em *Segurança, Território, População*, o autor define o conceito como sendo práticas que emergem, desde a sociedade Moderna, orientadas à gestão e regulação da vida nas populações. Em *História da Sexualidade I*, Foucault (1988) desenvolve como se estabelece, ao longo da história e das formas de se exercer poder, o dispositivo de sexualidade como controle-estimulação do corpo, rejeitando a hipótese repressiva segundo a qual a sociedade reprime a fala e a representação do sexo. No entanto, no curso *Em Defesa da Sociedade*, ministrado em 1976, Foucault (1999) já abordava a problemática ao analisar a configuração de poder que toma a vida como objeto de regulação nas sociedades ocidentais, considerando as diversas estruturas políticas engendradas desde a antiguidade greco-romana até a contemporaneidade.

Parece-me que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi, e o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, urna tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico. (FOUCAULT, 1999, p. 285-286).

Ao considerar a centralidade de Foucault nos modos de sujeição e na forma como o sujeito se objetiva ao longo da história, pode-se indagar, mesmo sem a pretensão de se

identificar uma ontologia no pensamento do autor, quais são as possibilidades de se conceber a autonomia do sujeito na educação. E é no seio do conceito de poder, mais especificamente no domínio da resistência, onde se encontram respostas para esse questionamento.

O conceito de resistência em Foucault (1979) está intimamente ligado com a noção de poder. No âmbito da macropolítica, a resistência se faz com a revolução, e a política nasce e sobrevive nas sociedades das possibilidades de revolução. Se, na dimensão macro, a resistência está ligada à revolução e é fundamental para a subsistência da política, na esfera micropolítica ela se faz presente no cotidiano das interações, coexistindo ao exercício de poder. O poder está, portanto, por toda parte e, com ele, a resistência, já que onde há poder há também formas de resistência e, portanto, exercício político (FOUCAULT, 1995). A resistência é, para o autor, uma forma de se analisar o poder, a partir do que denomina uma economia das relações de poder. Desse modo, propõe:

[...] usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e seus métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (p. 234).

Analisar o poder através das formas de resistência que frente a ele se estabelecem implica situá-lo no âmbito de sua concretude – como feixes que emanam das relações sociais, em detrimento de uma concepção abstrata. Dessa forma, rejeita a ideia de poder como uma substância ou entidade independente, fora da imanência do campo social: “O poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparsa que se apoia sobre estruturas permanentes” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Foucault não admite lugar preexistente e determinado para o poder, como também não coloca o poder como algo que pode ser possuído por alguém, por instituições ou mesmo por um Estado. “O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 103). O poder é, portanto, exercido, e só existe no âmbito das relações, que são desiguais e instáveis. Seu exercício se dá com intuito de conduzir ou governar condutas.

Da mesma forma funcionam as resistências, que são difusas, múltiplas em seus pontos, formando uma rede que atravessa os aparelhos e as diversas estratificações sociais. Desta feita, pode-se afirmar com isso que: “Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (*ibid.*, p. 106). Por isso não

se pode falar em uma alma que lidera determinada revolta. As resistências só podem ser pensadas no plural, distribuindo-se de forma heterogênea no plano das relações.

Os conflitos sociais surgem, portanto, na medida do encontro dessas duas forças: governar e resistir ao governo de si pelos outros. Na educação escolar, os dois vetores se expressam na forma de autonomia e tutela frente às práticas pedagógicas. A resistência adquire com isso, através de uma forma política, a função de contraconduta, buscando defender a afirmação do sujeito em relação ao seu próprio agir, contra os modos de vida socialmente estabelecidos (GRABOIS, 2011):

[...] a resistência é aquilo que sai do jogo da informação. A resistência não é a contra-informação, na medida em que essa segue sendo palavra de ordem. Resistir é sair da enunciação da palavra de ordem. É criar outros possíveis, ainda não capturados. Resistir é criar, ainda que falte o povo para usufruir desta criação (GALLO, 2011, P. 173).

No sentido da contramão, Foucault (CASTRO, 2009) remonta aos gregos para criar o conceito *ascese* filosófica, em distinção da ascese cristã, sinalizando esse movimento de constituição do sujeito através da assunção de si na orientação de suas próprias ações. Para o autor:

[...] tratava-se do trabalho de constituição de si mesmo, isto é, da formação de uma relação consigo mesmo que fosse plena, completa, autossuficiente e capaz de produzir essa transfiguração do sujeito que é a felicidade de estar consigo mesmo. (CASTRO, 2009, p. 45).

Para Grabois (2011), a ascese é uma forma de contraconduta, consistindo na possibilidade de o sujeito ser agente de seu próprio processo de subjetivação, superando a submissão e a obediência³³. Mas a ascese não representa apenas a possibilidade de um resgate do sujeito, e sim a garantia, como foi visto, do exercício político, já que “[...] a política não é nada mais nada menos do que o que nasce com a resistência à governamentalidade [...]” (FOUCAULT *apud* GRABOIS, 2011, p. 14).

A resistência é, portanto, intrínseca às relações de força que se estabelecem em determinado contexto. O pensamento de Foucault contribui para uma compreensão nesse sentido, trazendo uma distinção que se apresenta na própria concepção de poder. Diferentemente de uma visão clássica e topológica do poder, em que este seria localizado e teria sua atuação confinada em determinadas instâncias sociais, gerando uma relação de atividade/passividade no seu exercício, o autor propõe uma análise microfísica das relações, em que os

³³ Tema retomado no capítulo 5.

vetores se encontram disseminados no tecido social (GALLO, 2004).

Vê-se com isso que o poder foi historicamente um instrumento de governar sujeitos, produzindo modos de ser e pensar. É a partir desse tipo de força, que incide no humano em sua conduta individual e social, que as lutas sociais se estabelecem. Foucault (1995) analisa três tipos de lutas presentes na história ocidental, a partir do modo como as relações de poder se definem frente ao contexto político e econômico de cada sociedade. As lutas contra a dominação remetem a questões étnicas, sociais e religiosas e são predominantes nas sociedades feudais. As lutas contra as formas de exploração estão ligadas à produção econômica e ao contexto da revolução industrial. Enfim, as lutas contra as formas de sujeição, submissão da subjetividade e governo das condutas estão especialmente relacionadas a dinâmica das sociedades atuais. As duas primeiras são mais evidentes por possuírem incidência direta no corpo. Entretanto, ainda que se façam presentes, sua sobrevida na contemporaneidade se condiciona à infringência às leis ou às normas estabelecidas, ao passo que a última se origina e se impulsiona no interior da cultura político-jurídica do sistema social vigente. No âmbito da escolarização formal, a submissão da subjetividade surge na medida da aproximação de uma educação tutelada.

No campo das ciências humanas e sociais, Foucault propõe investigar as condições de emergência de determinadas práticas, sobretudo considerando a relação de confluência entre ciência e política. A construção do conhecimento torna-se não apenas uma teorização, mas uma produção prática no processo de subjetivação. Essa vinculação entre saber e poder (produção de conhecimento e política) remete à outra ideia defendida por Foucault: a desnaturalização das práticas institucionalizadas. Para o autor, estas são concebidas como efeitos discursivos no domínio das relações de poder.

O pensamento de Foucault propõe que se desnaturalize o sujeito, bem como que se pense as relações de poder que estão envolvidas no processo de constituição e governo de si. Nesse sentido, os conceitos de sujeito, poder e resistência em Foucault ajudam a constituir, a partir da realidade da instituição estudada, um cenário de investigação relacionado com a autonomia e tutela no ambiente escolar. Assim sendo, interessa aqui investigar o que está envolvido com as práticas relacionadas ao pensamento e à experiência autônoma; de que forma esses fatores se colocam como elementos de exercício de poder na relação entre estudantes e escola, sobretudo, a partir da apropriação das práticas escolares e da relação educador-aluno; como os jovens se colocam diante do que está instituído como norma no que se refere ao gerenciamento de si; como se colocam frente às decisões da escola, à gestão dos recursos, pedagógicos ou não, relacionados com a educação e com a formação do estudante; como eles resistem às normas e ao instituído; e como exercem poder para produzir novas práticas. De

outro modo, cabe indagar como os educadores atuam resistindo ou reproduzindo as práticas instituídas, e de que forma se apresentam como agentes produtores de práticas que envolvem autonomia e tutela no espaço escolar.

O conceito de biopoder em Foucault contribui, neste estudo, para conduzir as análises no âmbito dos modos de sujeição que se evidenciam nas formas de gerenciamento da sociedade, no contexto do neoliberalismo. Esses modos de sujeição estão intimamente ligados à produção de autonomia e tutela na educação escolar à medida que remetem ao autogoverno e ao governo de si pelo outro. Em outras palavras, as análises realizadas no presente estudo sinalizam a forma como o ambiente escolar constitui um campo de forças em que atuam, de um modo, a maquinaria escolar instituída pelas políticas de governo, que, na aparelhagem do Projeto Professor Diretor de Turma, por exemplo, introduz instrumentos de registro e análise de dados do público juvenil, possibilitando o diagnóstico do sujeito institucionalizado, na condição de aluno, e, com isso, subsidiando a gestão da subjetividade; e, de outro, os agentes educacionais, resistindo e/ ou reproduzindo tal gestão, bem como produzindo outras formas de (re)existir na escola.

Assim sendo, a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, bem como os conceitos foucaultianos de modos de subjetivação e biopoder, delimitam, em diferentes planos, a região em que se situam as ferramentas teórico-conceituais de análise das práticas de autonomia e tutela no ambiente escolar. Resta agora lançar mão do binômio (com foco no *entre*) buscando compreender como tem aparecido na literatura relacionada a educação, e quais os analisadores que fazem emergir: quem diz; o que e como se diz, e a partir de qual referencial? São perguntas foucaultianas de como se enuncia autonomia e tutela nas publicações acadêmicas no campo da educação, no caso, nos últimos vinte anos.

3.4 Entre a Autonomia e a Tutela, a Trajetória de um Binômio: Revisão Integrativa

A história da educação escolar no Brasil expressa, numa linha não tão evidente de sua trajetória, a relação entre dois vetores que compõem, talvez, o motor do propósito educacional. Entre a autonomia e tutela move-se grande parte das práticas educacionais que se observa no ambiente escolar.

Do Período Clássico à Modernidade o tema da autonomia do educando é abordado. Da *Paidéia* ateniense, cuja educação prevê a integração entre cultura e sociedade através da formação política, à concepção iluminista de educação como proposta pedagógica de emancipação a partir da razão, especialmente em Kant, predomina o ideal de construção do

homem por meio da educação com ênfase na importância da formação autônoma (MENDONÇA; FILHO, 2012).

A tradição Iluminista defende, desde o século XVIII, uma educação para a liberdade. Em Kant (MENDONÇA; FILHO, 2012), o desenvolvimento das potencialidades da razão se torna condição para a formação do sujeito autônomo. Em *Emílio ou da Educação*, Rousseau (NICOLODI, 2014) se fundamenta na natureza para conceber a liberdade como função primordial da educação. Logo, a educação que surge da Modernidade como proposta do período da Ilustração se apresenta como promotora de uma formação que busca, através do uso da razão, o exercício pleno da liberdade.

Tal conquista, possibilitada pela projeção da racionalidade Moderna no âmbito da ciência, estaria relacionada a um desenvolvimento da moralidade individual que, como consequência, traria avanços sociais para a humanidade (LIMA, 2002). A escola Moderna se tornaria, ao longo da história, um lugar de preparação para a fase adulta, em que educar consiste em conduzir o outro para a maioridade. A experiência da infância ganha, com isso, sentido pejorativo frente aos ideais iluministas de emancipação à medida que projeta a autonomia do indivíduo na maioridade (KOHAN, 2003). De fato, pode-se afirmar que a concepção de infância como sendo uma fase, mesmo que transitória, inapta à vida pública, está relacionada às origens tutela na educação (MATTOS *et al.*, 2013).

Autonomia é um conceito histórico, que envolve a ideia de participação política e social do sujeito (MARTINS, 2002). Estudar a autonomia juvenil no âmbito da educação implica considerar não apenas a incidência direta do estudante na própria formação, mas, também, a sua participação nos processos de construção e atualização da tecnologia própria do dispositivo de formação escolar: o sistema educacional. Problematizar o sistema educacional na sociedade atual é, talvez, uma consequência necessária, ao se discutir autonomia estudantil nas práticas escolares.

A discussão sobre autonomia e tutela na educação formal envolve a consideração da construção histórica e filosófica desses conceitos, bem como a relação que esses conceitos estabelecem com a cultura social e com a cultura da educação escolar. A forma como a relação entre autonomia e tutela incide nas práticas escolares é resultado dos discursos produzidos a partir da apropriação dos conceitos que remetem ao binômio, em sua articulação política e social, que, por sua vez, vincula-se à construção histórica e filosófica do conceito e, paralelamente, à formação moral do homem. Tal efeito aponta para a concepção de sujeito que se quer como produto da educação.

Conforme o estudo de Saviani (1997), desenvolveram-se historicamente grupos de teorias educacionais, opostas entre si, referente à função social da escola, que acabaram por conduzir políticas educacionais implementadas ao longo dos últimos séculos. No primeiro grupo, as teorias não-críticas, que defendem a pedagogia tradicional, concebem a autonomia da educação formal, no contexto de uma sociedade harmônica, na função de promover a igualdade social. Um segundo grupo inclui as teorias crítico-reprodutivistas, que, diferentemente, concebem a escola como instrumento político de exclusão social. Nesse caso, a autonomia escolar em relação à transformação social se reduz, já que a desigualdade se projeta como fenômeno ligado à própria estrutura social. Já para Veiga-Neto (2008), que trabalha no campo dos estudos foucaultianos em educação, o processo de institucionalização da educação no Brasil é acompanhado pela gradual estruturação escolar nos aspectos humano, material e discursivo. Tal processo constitui a base da construção acerca do saber pedagógico, bem como, dos conceitos de educação, sujeito e sociedade. Portanto, o traço da escolarização no sujeito, assim como seu efeito em uma sociedade, tem relação intrínseca com o papel social que a educação formal exerce.

A literatura recente inclui propostas distintas, que abrangem abordagem conceitual e prática na relação entre autonomia, educação e sociedade³⁴. Com base no *corpus* encontrado e considerando o campo enunciativo que atravessa o binômio autonomia e tutela, e embasa as análises deste estudo, três categorias foram criadas, tendo como eixos norteadores as abordagens identificadas nos artigos, na composição a seguir: os que focam na construção dos conceitos de autonomia e tutela, a partir de uma trajetória histórica e filosófica; os que partem dessas construções para realizar análises críticas da sociedade e, com isso, propor a discussão do tema a partir de orientações políticas; e, por fim, os estudos que buscam fazer a relação entre a perspectiva política dos conceitos de autonomia e tutela e as práticas educacionais que surgem no cotidiano do ambiente escolar.

Trata-se de uma revisão integrativa. Esse tipo de revisão se configura como um instrumento de análise ampla da literatura científica, com o intuito de obter profundo entendimento em determinado assunto investigado, com base em estudos anteriores. É necessário seguir padrões de rigor metodológico e clareza na apresentação dos resultados, para que se sejam identificadas as características dos estudos incluídos na revisão (MENDES *et al.*,

³⁴ Esse tópico apresenta o texto adaptado do artigo *Autonomia e Tutela no Ambiente Escolar* (no prelo), submetido e aprovado na Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, e tem como objetivo problematizar o conceito de autonomia e tutela na escola, a partir do que se vêm discutindo em produções científicas.

2008).

Para o desenvolvimento da revisão integrativa de literatura, foram realizadas seis etapas: a primeira etapa consistiu na definição da questão norteadora da pesquisa; na segunda, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão; na terceira etapa, foram eleitas as bases de dados onde foram realizadas as buscas das produções científicas; já na quarta etapa, realizou-se a análise dos dados; na quinta, foi desenvolvida a discussão dos resultados encontrados nos artigos; e na sexta e última etapa, foi apresentada a síntese da revisão integrativa (MENDES *et al.*, 2008).

Articulada ao objetivo da presente pesquisa, a revisão integrativa foi conduzida pela seguinte questão norteadora: de que forma a literatura científica tem abordado autonomia e tutela no ambiente escolar? Os critérios de inclusão considerados foram: estudos que abordam a temática referente à autonomia e tutela na educação escolar, divulgados em língua portuguesa, inglesa e espanhola e artigos publicados online, com período cronológico entre os anos 2000 e 2019. Como critérios de exclusão, foram considerados os artigos cuja abordagem temática não apresentavam relação com o escopo desta pesquisa. Foram excluídos, também, textos em formatos editoriais, monografias, dissertações, teses, livros, capítulos de livros, resumos, cartas e notícias. O processo de busca foi revisado³⁵, tendo sido realizado no segundo semestre de 2019, nas bases de dados Portal Periódicos Capes. Foram feitos quatro cruzamentos, a saber: Autonomia [and] Educação, Autonomia [and] Escola, Tutela [and] Educação, Tutela [and] Escola, como mostra a tabela 3. Como resultado da busca, foram incluídos onze artigos para este estudo. Oito deles resultaram do primeiro cruzamento, e apenas um artigo foi encontrado para cada um dos demais cruzamentos, conforme se apresenta na tabela abaixo. Dos artigos encontrados, nenhum foi escrito nos últimos três anos, considerando as bases de dados e data da busca realizada, o que aponta para a necessidade de maior produção na área.

Tabela 3 – Artigos encontrados em função dos cruzamentos realizados.

Cruzamento	Autor	Ano de publicação	Título
Autonomia [and] Educação	MARTINS	2002	Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.
	DIAS	2005	Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores.
	PETRONI; SOUZA	2010	As relações na escola e a construção da autonomia: um

³⁵ Além do pesquisador e sua orientadora, esta parte da investigação contou a colaboração de Vanessa Mesquita Ramos, Enfermeira, professora do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Inta – UNINTA.

			estudo da perspectiva da Psicologia.
	NODARI; SAUGO	2011	Esclarecimento, educação e autonomia em Kant.
	ROSCHILD; FERREIRA	2012	Educação e Autonomia.
	OLIVEIRA	2013	O Sentido Político das Relações entre Educação e Autonomia e suas diferentes implicações.
	SILVA	2015	Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana.
	DANTAS; SILVA	2016	Periquillo Sarniento: uma narração da educação como obstáculo à autonomia.
Autonomia [and] Escola	FISCHMANN	2007	Injustiça, autonomia moral e organização escolar: análise exploratória de relações.
Tutela [and] Educação	MATTOS <i>et al.</i>	2013	O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política.
Tutela [and] Escola	CARVALHO	2008	O pensamento tutelar presente na educação dos grupos populares no Brasil.

Fonte: elaborada pelo autor.

Os resultados foram analisados a partir de categorias temáticas (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010), definidas após a leitura e interpretação criteriosa de cada artigo encontrado, identificando os principais assuntos abordados, a saber: a construção histórica e filosófica do conceito; abordagem social e política; e implicações no campo da educação escolar. A tabela 4 apresenta os artigos relacionados com as respectivas categorias temáticas e indicação da perspectiva filosófica e/ ou base teórica.

As categorias temáticas, assim como as abordagens teórico-filosóficas, foram definidas com o intuito de orientar a discussão dos resultados, oferecendo um enredo para o texto. Para tanto, levou-se em consideração os aspectos predominantes na proposta de cada artigo, sem, contudo, se restringir a eles. A organização da tabela consiste em fornecer uma organização das análises e uma breve síntese dos resultados, sem assumir, portanto, o objetivo de estabelecer classificação teórica precisa na análise dos artigos.

Tabela 4 – Categorias temáticas e perspectivas/ bases teóricas dos artigos analisados.

Categoria temática *	Autor	Ano de publicação	Título	Perspectiva/Base teórica
1; 2; 3	MARTINS	2002	Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.	Histórica/Sociologia crítica
1	NODARI; SAUGO	2011	Esclarecimento, educação e autonomia em Kant.	Histórico-filosófica

1; 3	SILVA	2015	Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana.	Histórica/ Pós-estruturalista
1; 2	DIAS	2005	Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores.	Sociologia crítica
1; 2	FISCHMANN	2007	Injustiça, autonomia moral e organização escolar: análise exploratória de relações.	Marxista
1; 2	CARVALHO	2008	O pensamento tutelar presente na educação dos grupos populares no Brasil.	Crítica/Pós-estruturalista
2; 3	ROSCILD; FERREIRA	2012	Educação e Autonomia.	Marxista
1; 2	DANTAS; SILVA	2016	Periquillo Sarniento: uma narração da educação como obstáculo à autonomia.	Marxista
1; 3	PETRONI; SOUZA	2010	As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia.	Histórico-Cultural/ Marxista
1; 3	OLIVEIRA	2013	O Sentido Político das Relações entre Educação e Autonomia e suas diferentes implicações.	Crítica/ Marxista
1; 2; 3	MATTOS <i>et al.</i>	2013	O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política.	Pós-estruturalista

Fonte: elaborada pelo autor; * 1) Foco na construção histórica e filosófica do conceito de autonomia; 2) Partem da construção histórica e filosófica para propor análise social e política; 3) Buscam as implicações do conceito de autonomia na prática da educação escolar.

3.4.1 História e Filosofia do Conceito

A forma como se concebe a autonomia hoje, bem como sua articulação política e, conseqüentemente, a prática educacional, é resultado de uma construção histórica e filosófica. Esse resultado se expressa através de diversas correntes de pensamento fundamentadas na ciência e na filosofia. Ângela Maria Martins (2002) reforça essa ideia no artigo intitulado *Autonomia e educação - a trajetória de um conceito*. Ao discutir as vinculações do conceito de autonomia com o uso instrumental no campo da educação, conceitua autonomia como o resultado de uma construção histórica, a partir do desenvolvimento filosófico e dos movimentos políticos, sociais e institucionais.

O conceito de autonomia se vincula à formação do sujeito histórico. Isso implica afirmar que a ideia de autonomia é uma produção, um sentimento, construído na e a partir da

história, e que remete à noção de sujeito. Dessa forma, se autonomia está relacionada à emergência do sujeito, o período histórico remete à Modernidade. Autonomia, portanto, é um conceito que está atrelado diretamente à concepção de sujeito Moderno, como produto de uma sociedade que se pautou a partir de princípios humanistas, com base nos ideais de racionalidade. Ancorada na filosofia da consciência e em conceitos fundamentais como essencialismo, universalismo e objetivismo, o período forneceu bases para a produção de um sujeito racional, consciente e, enfim, autônomo.

Uma parcela dos autores que abordam a autonomia no âmbito da educação assume a emancipação do sujeito como orientação teórico-política. Emancipar se torna, nessa perspectiva, algo a se atingir através da educação. De fato, conforme visto no tópico anterior, a ideia da emancipação como princípio teleológico fundamental da educação encontra-se ancorado em um dos pilares mais consistentes do pensamento Moderno: a filosofia de Immanuel Kant.

A produção intelectual de Kant emerge no contexto do Iluminismo, movimento cultural ocorrido na Europa do século XVIII, que teve como característica a busca por uma evolução humana através da razão. Para Nodari e Saugo (2011), o movimento iluminista representou a busca pela trajetória do ser humano rumo à autonomia. Tal autonomia se refere, segundo os autores, ao ato de pensar, de modo que atingir esse estágio significa pensar por si só. Nesse sentido, a filosofia Iluminista remete diretamente ao conceito de autonomia:

A palavra *esclarecimento* [*Aufklärung*] está totalmente vinculada à autonomia. Tornar-se esclarecido é buscar a libertação das amarras, que impedem o homem de pensar por si. É um contínuo progresso que se dá por meio da razão, com o propósito de alcançar a autonomia. Nessa perspectiva, talvez se possa afirmar ser a característica principal do Iluminismo a libertação dos seres humanos do medo e de todo tipo de superstição, bruxaria ou feitiço (p. 137-138, grifo dos autores).

Para Kant, o esclarecimento não é inato. Ao contrário, o ser humano nasce submisso, na condição de ter suas escolhas e decisões tuteladas por outrem. É preciso, portanto, que o homem cresça na experiência de um ambiente educativo para que ele possa alcançar o estágio da maioridade e, enfim, libertar-se. A educação é o caminho para a autonomia. Mas a tarefa não é simples. Exatamente por isso, a educação é considerada pelo próprio autor como sendo arte. “Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (NODARI; SAUGO, 2011, p. 143). A educação envolve esforço e dedicação. Segundo os autores, existe uma tendência do indivíduo de permanecer no estado de tutela, já que pode ser cômodo e até mesmo conveniente deixar-se levar pelo respaldo alheio. Para Kant, a preguiça e a covardia contribuem para a permanência do sujeito no estado de

menoridade (NODARI; SAUGO, 2011).

Como visto anteriormente, o pensamento de Kant embasa a concepção de autonomia em autores que discutem o conceito no âmbito da educação. Aqui, é apresentada uma síntese de como alguns desses autores, conforme apresentado na tabela 4, concebem a autonomia a partir dessa perspectiva. A começar por Nodari e Saugo (2011), os autores propõem o conceito de autonomia como sendo o caminho para o esclarecimento, ou seja, como o processo progressivo dos seres humanos por meio do qual são capazes de pensar por si mesmos. Para Dias (2005), autonomia consiste em processo crítico e inovador que busca respostas ligadas a um problema moral, envolvendo um sujeito consciente, livre e responsável. Petroni e Souza (2010) também relacionam o conceito à responsabilidade. Os autores comparam autonomia à capacidade do indivíduo de se conduzir em seu processo de formação na relação com o outro e no contexto que se insere:

Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 4).

Na mesma linha, Oliveira (2013) concebe a autonomia como a faculdade do sujeito de se autogovernar, agindo livremente nas decisões que lhe cabem. A autora enxerga de forma crítica a visão histórica predominante de autonomia, que “[...] tende a se orientar por uma concepção individualista e subjetivista que a define de modo genérico e abstrato, sem vínculos com as condições sociais concretas em que se constrói” (OLIVEIRA, 2013, p. 09). Essa visão, segundo a autora, se forma a partir da própria construção histórica e filosófica do conceito de autonomia, que, no contexto do pensamento Moderno, une autonomia à moralidade e à racionalidade humana.

A autora, enfim, distingue autonomia de autossuficiência, definindo a primeira como sendo conscientização da realidade social, em oposição à alienação. Não se trata de deixar de ser afetado por fatores externos, tornando os rumos da própria vida alheio às condições sociais. Ser autônomo é, precisamente, ter ciência da existência de tais fatores, analisando-os criticamente na condução de si.

Diferentemente, Dantas e Silva (2016) se fundamentam em Lev Vygotsky e Paulo Freire para conceber uma educação para a formação da cidadania, bem como, para o desenvolvimento das capacidades cognitivas com vistas ao favorecimento da autonomia do

estudante. Com isso, compreendem que a autonomia do professor implica uma reflexão sobre o contexto da experiência social do educando.

Esperava-se que a escola fosse o local mais propício para que Periquillo desenvolvesse a sua autonomia, dado o caráter criador da escola: transformar homens em cidadãos. Um espaço, no dizer de Freire (2011), propício ao pensar, agir, criar e refletir. Para Vigotski (2011), é na escola que o pensamento da criança, pela participação com os outros no desenvolvimento de sua cognição, transforma-se de empírico para científico, o que acaba desenvolvendo, simultaneamente, várias capacidades valorizadoras da autonomia (DANTAS; SILVA, 2016, p. 129)³⁶.

Já Fischmann (2007) se apropria do pensamento de autores da Escola de Frankfurt, como Habermas, Adorno e Horkheimer para associar autonomia com base na resistência à opressão e à desigualdade social, situando-a como “[...] substancialidade de ações em direção à construção da igualdade, fundada na justiça, que se configura como emancipatória, frente ao quadro de dominação consolidado pela técnica e pela burocracia [...]” (p. 329). Trata-se, para a autora, de um deslocamento rumo a um projeto social viável, que tem como base a elevação da consciência em relação às possibilidades de emancipação, historicamente suprimidas da sociedade.

Outra corrente de pensamento a partir da qual se discute e se produz conhecimento acerca da autonomia no contexto educacional é a pós-estruturalista. Para além da perspectiva Moderna, que tem como base a imagem de pensamento comum a Kant, e conforme visto nos primeiros itens deste capítulo, o pós-estruturalismo promove o descentramento da consciência e do sujeito na abordagem humana e social, rejeita a razão universal e abstrata e as concepções transcendentais da realidade, propõe a desconstrução das oposições binárias na análise social, como libertação-opressão e repressão-libertação, e defende a vinculação entre ciência e política, recusando as metanarrativas na construção de teorias (SILVA, 1994).

Nesse prisma, em como o pós-estruturalismo tem abordado a questão da autonomia na educação, destaca-se Silva (2015), Mattos e cols. (2013) e Carvalho (2008). O primeiro debate a questão da autonomia e sua relação com a formação humana a partir de dois momentos distintos: inicialmente, a partir do conceito de homem ancorado pelas filosofias grega e iluminista e, enfim, com os valores produzidos e disseminados na sociedade atual. A tarefa levou o autor a problematizar de que forma a escola lida com o tema da autonomia, tendo em vista os discursos que veiculam sobre a crise da educação escolar e considerando o contexto da

³⁶ *El Periquillo Sarniento*, publicado pela primeira vez em 1816, é um romance de José Joaquín Fernández de Lizardi, que retrata o contexto social do México no início do século XVIII. O escritor e jornalista mexicano buscou denunciar à sociedade os problemas de uma educação conduzida pelo império espanhol, especialmente no desenvolvimento da autonomia do educando, bem como suas consequências no âmbito da sociedade.

disciplina e do controle no âmbito das instituições sociais. Silva (2015) se fundamenta em Lasch e Bauman para analisar como a contemporaneidade, no contexto do neoliberalismo, promove a autonomia como expressão de liberdade para o consumo. A autonomia aqui se traduz, de um lado, na ampliação da dimensão individual e, de outro, na diminuição da fronteira entre as esferas pública e privada, com conseqüente intensificação do individualismo nas relações sociais:

Passa-se a ressaltar questões individuais na esfera pública, ao mesmo tempo em que se enfraquece os problemas públicos – entendidos quanto ao que tange ao bem comum – na esfera privada, ocorrendo um processo que borra ambas as dimensões. Como resultado disso, tem-se a potencialização do individualismo, que servirá de suporte para o modo de vida presente na contemporaneidade (SILVA, 2015, p. 44).

Mattos *et al.* (2013), ao discutirem a interação entre adultos e crianças no cenário da educação contemporânea, situam a relação de cuidado do educador no plano da ética, no que se refere ao favorecimento da autonomia. Essa relação de cuidado envolve a potencialidade política através do afeto, o que requer sensibilidade e responsabilização do educador frente às demandas que surgem do educando. Autonomia, aqui, se opõe à tutela, de modo que, enquanto esta última privilegia a posição do adulto responsável, suposto conhecedor das necessidades da criança, a autonomia sob a ética do cuidado assegura a fala e a expressão da opinião e do desejo infantil, possibilitando uma relação horizontal, com participação ativa de crianças e adolescentes nas decisões da escola:

Diferentemente da tutela, em que o adulto afirma saber aquilo de que a criança precisa, a ética do cuidado pressupõe deixar o outro falar, expressar suas opiniões e desejos. Neste caso, é possível criar uma relação mais horizontal, na qual professoras e professores podem criar suas aulas e tomar as decisões na escola também a partir dos interesses dos alunos. A relação baseada no cuidado dos mais velhos em relação aos mais novos, portanto, não é antagônica com a ideia de participação de crianças e jovens, e se distingue de uma relação na qual a criança é tutelada pelo adulto (MATTOS *et al.*, 2013, p. 376).

Carvalho (2008), ao abordar a autonomia do sujeito da educação nos grupos populares, também o faz pela via do conceito de tutela. Para a autora, o pensamento tutelar subestima a capacidade de pensar do sujeito, limitando o exercício da liberdade. Enfim, as práticas tutelares, no contexto macrossocial, estão enraizadas na cultura do serviço público e no combate à pobreza, associando-se ao assistencialismo, ao apadrinhamento e ao clientelismo. O próximo tópico aborda como os conceitos de autonomia e tutela, ancorados na história e no conhecimento filosófico, segundo analisador da revisão integrativa, incidem nas análises sociais e políticas da realidade no âmbito da educação.

3.4.2 Ferramentas de Análise Social e Política

Os fundamentos históricos e filosóficos da educação compõem um arsenal teórico a partir do qual se obtém leituras distintas de determinada sociedade. Inúmeras são as filosofias e as linhas de pensamento que embasam a produção do conhecimento acerca da educação e da formação moral. Neste trabalho, daremos evidência aos autores encontrados nos artigos pesquisados, em cujas perspectivas se apoiaram para discutir autonomia e tutela na educação. Identificar a relação entre determinada linha de pensamento e os aspectos filosófico-políticos da análise social, em alguns casos, não é tarefa simples, tendo em vista o caráter complexo e transdisciplinar que envolve a temática. Sem adentrar nas nuances que envolvem a diferenciação e a categorização das linhas de pensamento, já que não se inclui no escopo deste trabalho, destaca-se nos artigos analisados aspectos das tendências marxista e pós-estruturalista das categorias autonomia, tutela e educação escolar, em oposição ao kantismo e à concepção Moderna de educação.

A análise da realidade social e política, no que tange aos conceitos de autonomia e tutela, perpassa, por vezes, pelo problema da moralidade. No artigo *Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores*, Dias (2005) analisa a forma como educadores da educação infantil concebem autonomia e educação moral, estabelecendo uma relação entre os dois conceitos. Salaria que a concepção tradicional de educação moral compromete a formação autônoma, já que se apresenta de forma dicotômica, seja como mera transmissão cultural ou introjeção de valores, seja como a simples capacidade de discernimento a partir de um contexto individual específico. A autora se apoia em Habermas para afirmar que o sujeito autônomo se constitui, a partir de condutas morais, à medida que se apresenta culturalmente atrelado ao contexto histórico, político e social. Assume uma concepção de educação moral com base na reflexão crítica, a partir da razão dialógica e considerando as normas e a realidade vivida, dos princípios que norteiam o processo educativo. O sujeito autônomo se torna, nessa perspectiva, protagonista de condutas morais, no sentido de assumir postura crítica frente a realidade ao mesmo tempo em que segue princípios norteadores da conduta humana:

Esta concepção traz subjacente a ideia de um processo pedagógico de natureza dialógica, fundamentado no respeito mútuo, na cooperação e no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre as questões éticas postas pelo agir humano no mundo sociomoral, de forma a contribuir para o desenvolvimento de homens e mulheres mais justos, capazes de atuar, criticamente, em uma determinada sociedade, mediante uma constante avaliação e reavaliação de suas ações (DIAS, 2005, p. 371).

De outra forma, Roschild e Ferreira (2012), ao propor caminhos para a experiência da autonomia nas relações de sala de aula, se ancora no marxismo para analisar a educação como aparelho ideológico do Estado. Considera a educação tradicional como concepção de ensino ideológica que não inclui a construção da autonomia dos sujeitos na prática educativa, e propõe uma educação progressista como via para a transformação, na busca da autonomia, através da conscientização e da atitude crítica do sujeito em relação ao real interesse dos projetos societários arquitetados pela classe dominante.

No mesmo eixo de pensamento que fundamenta os autores supracitados, Dantas e Silva (2016), ao explorarem a crítica de José Joaquim Fernández de Lizardi, no romance *Periquillo Sarniento*, à proposta educacional da Modernidade, debatem os impactos da educação no desenvolvimento da autonomia do educando. As autoras se utilizam do pensamento de Vigotski, Paulo Freire, Rancière e Contreras para criticar a educação comprometida com a manutenção da ordem social vigente, apostando que uma proposta educacional na direção oposta da autonomia pode trazer consequências negativas para o meio social:

Se, por um lado, o tipo de ensino que não desenvolve a autonomia do aluno e a sua reflexão acaba por torná-lo 'malandro' e dependente do meio, por outro, encontramos profissionais individualizados e que não trabalham em comunhão para o bem de todos. Os mesmos que aprenderam a estudar por notas são os que aprenderam a trabalhar unicamente pelo dinheiro. O que foi estudado e memorizado na escola não serviu para sensibilizá-lo ao exercício pleno da cidadania: serviu para passar nas provas e nada mais (DANTAS; SILVA, 2016, p. 138, grifo das autoras).

Para as autoras, portanto, a promoção da autonomia no espaço escolar envolve a figura do professor na relação com o educando e sua conexão com o meio social, na busca pela formação cidadã. O educador assume, com isso, função primordial não apenas na formação do sujeito, mas na construção coletiva de uma sociedade justa e igualitária.

Já Fischmann (2007), também de base marxista, analisa os aspectos do mascaramento da autonomia moral dos indivíduos no contexto das instituições. Coloca em evidência o papel da escola e sua relação com a construção democrática a partir do debate entre diversidade e direitos humanos. Nessa perspectiva, a escola não se apresenta apenas como mediadora do acesso à informação, mas como promotora de processos que conduzem à formação crítica, incluindo as capacidades de expressão e resistência à opressão social:

O que se coloca, sim, é a substancialidade de ações em direção à construção da igualdade, fundada na justiça, que se configura como emancipatória, frente ao quadro de dominação consolidado pela técnica e pela burocracia, freqüentemente auxiliadas pelo concurso da ciência (FISCHMANN, 2007, p. 329).

A opressão e a injustiça surgem no âmbito da estruturação da ordem social, mas também se fazem e se reproduzem no cotidiano das relações sociais e institucionais. A escola é um espaço privilegiado dessas relações, podendo ser palco de experiências de injustiça e desigualdade. Dessa forma, como afirma a autora, a escola, para além de se ocupar com o currículo e com as atividades pedagógicas, deve se atentar em promover um espaço organizacional onde se estabeleçam as relações humanas que darão o suporte mais fundamental para a formação do sujeito.

Carvalho (2008) parte de uma visão pós-estruturalista, trazendo autores como Amartya Sen, para abordar o pensamento tutelar como fator educacional e sociopolítico excludente, presente na cultura brasileira. A tutela atua despotencializando as políticas de educação pública no Brasil, reduzindo a eficácia no combate à pobreza. Nesse sentido, a inclinação pós-estruturalista se alia com uma postura social crítica e comprometida para destacar a importância do caráter emancipatório da educação no enfrentamento da pobreza e da desigualdade social.

Para a autora, a tutela surge na cultura em oposição à emancipação à medida que promove a desarticulação da relação entre desenvolvimento social e processos autônomos. Ao contrário da autonomia como proposta emancipatória, as práticas tutelares advindas da ação do Estado nas políticas públicas – tais como o clientelismo, o assistencialismo e o apadrinhamento – infantilizam o sujeito e promovem a subordinação frente às necessidades sociais básicas:

O pensamento tutelar é aquele que subestima as capacidades dos desiguais, capacidades essas referidas a pensar, transitar com autonomia, exercer liberdades. A tutela é filha direta do assistencialismo, do apadrinhamento, do clientelismo. O pensamento tutelar está enraizado no fazer público. Está presente nas políticas, programas e serviços de assistência social, educação, saúde, combate à pobreza. É muito recente na política pública a substituição, por exemplo, das cestas alimentares exemplo máximo da tutela por transferências monetárias (CARVALHO, 2008, p. 488).

Tem-se, portanto, nessa visão, de um lado, processos compensatórios que, apoiados na lógica da compaixão, geram dependência e possuem efetivamente pouco impacto na superação da pobreza; e, de outro, ações com base no argumento do direito que, tendo o próprio direito como fundamento da ação social pública, buscam estabelecer estratégias que conduzem à emancipação do indivíduo e da sociedade:

Na primeira, continua-se ofertando programas sem compromisso com os resultados. É como se para pobres ou desiguais, qualquer ação fosse lucro. A prática da tutela é justificada pela falta de crédito na capacidade dos pobres em processarem inclusão. Por isso a prática da tutela põe acento em ações compensatórias, minimizadoras dos males produzidos pela exclusão e pobreza. Na lógica dos direitos, o fundamento da ação social pública é o próprio direito. Põe acento em estratégias voltadas ao

fortalecimento emancipatório (empowerment) e autonomia das populações alvo das ações públicas. Prioriza a interlocução política destas com a sociedade e Estado, objetivando dar voz e reconhecimento às mesmas. Fortalece vínculos relacionais capazes de assegurar inclusão social. Fortalece as relações entre indivíduos e grupos com suas comunidades. Desenvolve confiança ativa no coletivo e comunidade a que pertencem. Ganham primazia as dimensões ética, estética e comunicativa (CARVALHO, 2008, p. 492).

A tutela é, portanto, além de compensatória, autoritária. O regime tutelar na educação não faz emancipar. Contrariamente, infantilizam o sujeito e o tornam dependente das políticas assistenciais. De outra forma, processos emancipatórios na educação requerem autonomia, coautoria, potencialização do sujeito e apropriação do espaço escolar e do serviço educacional, devendo estar inserida num quadro mais amplo da política pública social (CARVALHO, 2008).

Na perspectiva da sociologia crítica de Martins (2002), a trajetória recente do homem em sociedade evidencia uma tensão entre os movimentos que se propõem autônomos e as forças que buscam a reprodução das relações de produção através do conjunto de instituições sociais, no contexto do desenvolvimento do capitalismo. O embate gira em torno da ideologia dominante e da necessidade de se promover autonomia através da emancipação. A escola se torna peça-chave nessa relação, como instrumento fundamental de controle social. A análise social se apresenta numa dimensão macro, e a atitude política do sujeito frente a realidade visa à transformação estrutural da sociedade e do sistema social em vigor.

Para além da análise social crítica da educação e da função da escola no contexto do capitalismo, porém não se eximindo dessa função, a concepção de educação formal inclinada ao pós-estruturalismo traz novos elementos nessa discussão, sobretudo, situando a escola num patamar mais difuso e irrestrito em relação ao controle social. Mattos e cols. (2013) salientam que a escola não assume mais o lugar central da educação. Nem mesmo a família detém esse papel. As mídias e as novas tecnologias vêm, a cada dia, conquistando terreno no que tange à educação e à formação do sujeito, complexificando as relações entre adultos e crianças, bem como, transformando o papel da escola na formação dos estudantes:

Na contemporaneidade, a relação entre adultos e crianças vem sendo marcada pela imprecisão dos lugares sociais e geracionais. A atual formação de crianças e jovens não se restringe à família e à escola, expandindo-se para a mídia e outras esferas da vida cotidiana. A cultura do consumo, as inovações tecnológicas e a propagação de diferentes meios de comunicação, como celulares, televisão e computadores conectados à internet, na medida em que horizontalizaram a transmissão de saberes e informações, complexificaram as relações entre adultos e crianças. Essas mudanças perturbaram o papel da escola no processo de formação dos estudantes. Atravessados por novas formas de experimentação dos meios sociais e de obtenção de informações, crianças e jovens podem gozar da possibilidade de construir conhecimentos acerca do

mundo que não se restringem aos espaços do lar e da escola (MATTOS; COLS, 2013, p. 370).

Na perspectiva predominantemente pós-estruturalista da filosofia da diferença, a relação entre autonomia e educação ganha outros contornos e, com isso, o próprio conceito de tutela. Não se trata mais de defender a autonomia na busca da conscientização necessária ao descolamento do sujeito em relação ao Estado e ao sistema social vigente, rumo à leitura crítica da realidade e, conseqüentemente, alavancar a emancipação. O exercício da autonomia implica, a partir desse olhar, uma postura imanente. Significa considerar a transformação social por parte do sujeito que se insere no contexto da realidade social e, nela, propor práticas de resistência. Estas se situam no âmbito do engajamento micropolítico, que se desenvolvem no cotidiano das relações. No próximo tópico aborda-se, com base na revisão integrativa realizada, as implicações, no contexto da educação escolar, das diferentes tendências a partir das quais se concebe autonomia, tutela e o próprio conceito de educação.

3.4.3 Autonomia e Tutela no Campo da Educação

A problematização da autonomia e tutela, seja nas políticas ou nas práticas da educação escolar, está vinculada à forma como essas categorias são tomadas desde a dimensão teórica e filosófica. O objetivo desse terceiro e último tópico deste capítulo é apresentar o modo como os artigos pesquisados discutem a educação escolar com base na concepção que assumem de autonomia/ tutela.

O conceito de autonomia foi historicamente apropriado não apenas para esboçar o ideal de sujeito e, com isso, nortear as práticas pedagógico-curriculares no processo de escolarização, mas também em sua trajetória na condução das políticas educacionais, a partir da década de 1980, como movimento de descentralização da administração escolar (MARTINS, 2002).

Petroni e Souza (2010) adentraram no contexto da escola pública para estudar a visão de autonomia por parte do professor, utilizando como referência a psicologia histórico-cultural, a educação libertadora e os pressupostos do materialismo histórico-dialético. As autoras assumem a concepção de educação para emancipação e exercício do pensamento crítico, considerando a liberdade associada ao compromisso e à responsabilidade social. A educação, aqui, é traçada como possibilidade para a libertação, sendo o professor responsável direto pela emancipação do sujeito. No entanto, alertam sobre as dificuldades dos educadores em exercer sua autonomia frente a realidade histórica e cultural da educação pública no Brasil,

basicamente por dois motivos que se interconectam. Primeiro, pela prática da autonomia não fazer parte do rol das atividades e responsabilidades atribuídas ao professor. Segundo, pelo fato de o educador não reconhecer nem se apropriar das possibilidades do exercício da autonomia no espaço escolar:

Com base nas discussões apresentadas, acreditamos ser possível afirmar que o professor não tem autonomia por duas razões: primeiro, porque na maioria das vezes ele não encontra espaço para exercê-la, tendo que se submeter a imposições internas e externas, cumprir práticas que não correspondem à sua realidade, sem abertura para discuti-las ou refletir sobre elas; e, segundo, por não saber lidar com os espaços de liberdade que lhe são oferecidos, até mesmo por não os reconhecer como tal, ou resistir ou não querer responsabilizar-se por ações que possam gerar mais trabalho ou eventuais conflitos e complicações. A autonomia não seria, dessa forma, uma prática estimulada ou exercida na escola (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 8).

Roschild e Ferreira (2012) afirmam que o território escolar, especialmente a sala de aula, está submetido a um sistema educacional empenhado em cumprir regras e alcançar metas, o que coloca o professor como figura protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário descrito, que envolve a educação tradicional, definida por Paulo Freire como modelo bancário de educação, tende a promover uma relação professor-aluno autoritária, na qual o professor se restringe a ensinar e, ao aluno, cabe a tarefa de aprender. Com isso, torna-se um desafio aos educadores fomentar no estudante a responsabilidade das escolhas e a postura crítica frente a “[...] ideologia que adentra e treina o comportamento a serviço dos interesses do mercado (ROSCILD; FERREIRA, 2012, p. 12).

Oliveira (2013) aborda o aspecto político da apropriação do conceito de autonomia e suas implicações na prática educativa. Com isso, faz uma análise crítica acerca da concepção de autonomia atrelada ao discurso educacional corrente na sociedade atual. Para a autora, a visão tradicional de autonomia: subjetivista, individualista e abstrata, ao ser apropriada e ressignificada pelo discurso educacional vigente, produz distorções em relação à autonomia do sujeito e à edificação de um ideal da formação humana:

A educação, ao defender e colocar em prática uma pedagogia que favoreça a formação da autonomia do aluno [no sentido da autossuficiência], pode estar exercendo sua função política de reprodução, a serviço desse ideário neoliberal, no qual a autonomia é sujeita a uma instrumentalização que reduz o seu verdadeiro significado e que, contraditoriamente, compromete e cerceia a liberdade humana (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

A autora conclui que a autonomia possui expressão ambivalente no atual cenário educacional. De um lado, é objeto de desejo das propostas educativas que se dizem reformistas; de outro, é desvalorizada, seja na distorção de seu real significado por parte do discurso neoliberal, seja pelo questionamento pós-moderno em relação à possibilidade de sua efetivação.

Para Silva (2015), a autonomia deve ser entendida não como uma abstração, seja na forma de algum tipo de pressuposto ou ponto de partida, seja escamoteada por modelos teóricos. A autonomia deve ser compreendida de forma atrelada à interação social, ou seja, no encontro com o outro. No âmbito da educação, significa a ausência de protagonismos ou de sujeitos privilegiados. A escola se torna, nessa perspectiva, território a ser apropriado por todos e, com isso, cria um ambiente educacional propício para

[...] colocar em questão, nas práticas presentes em seu cotidiano, as dicotomias que fundamentam ações de opressão e violência entre os seres humanos (como por exemplo, as relações entre sujeito/objeto, singular e plural, objetivo e subjetivo) (SILVA, 2015, p. 49).

Mattos *et al.* (2013), ao abordarem o cuidado na relação entre educadores e estudantes, defendem que o objetivo primordial da educação é formar cidadãos estimulando a consciência de seus direitos e deveres na sociedade. Os autores alertam criticamente para a tendência, construída historicamente, à desmaterialização das experiências no processo educacional, em que o objetivo final da formação básica se afasta das vivências práticas na busca pelas competências universais, próprias para preparar o cidadão às normas sociais, ao mercado de trabalho e, enfim, à vida em coletividade. A dimensão do cuidado se vincula à proposta de se afastar do plano da tutela nas práticas educativas, contribuindo para uma formação comprometida com o presente na relação que envolve afeto e alteridade:

Se, no projeto moderno de escola, a educação visa o cidadão do futuro, as mudanças no contemporâneo indicam que a escola precisa considerar o momento presente da vida de crianças e jovens. Por muito tempo a escola valorizou a autonomia, a independência e a individualidade como valores necessários para a participação no espaço público. No entanto, são os sentimentos de solidariedade e o afetamento diante do outro que podem trazer novos valores para a vida pública atualmente (MATTOS *et al.*, 2013, p. 376).

Para os autores, portanto, o cuidado traz à tona a interdependência entre todos os envolvidos, e não apenas por parte de quem recebe. A relação de dependência que envolve o cuidado se liga à responsabilidade, e coloca em xeque a determinação do indivíduo racional e soberano. A interação educador-aluno, na perspectiva do cuidado, se torna uma via horizontal, com circulação nos dois sentidos, já que a atuação docente também requer zelo. Respeito e reconhecimento são atitudes que se esperam. A responsabilidade, dessa forma, também é compartilhada nos processos de ensino, suscitando participação ativa dos alunos na sala de aula, no planejamento e nas decisões da escola.

De fato, para além do discurso da formação cultural e cidadã, a incidência histórica do caráter político-econômico da educação e da escolarização formal tem deixado marcas

determinantes na dinâmica social e no comportamento humano, menos por tomar o sujeito como fim último da educação, e mais pela condução social a partir de racionalidades que são externas ao próprio sujeito. Sob esse prisma, a educação se torna um instrumento de regulação e controle social, incidindo na conduta dos sujeitos e das populações. Na contemporaneidade, a sociedade do capital orienta essa condução para objetivos produtivos, concentrando o escopo da formação para o mercado de trabalho. Com isso, as práticas de autonomia e tutela na educação vão sendo pautadas com base no contexto e nas demandas da sociedade neoliberal. Como afirma Silva (1994), a educação é apenas um dos dispositivos no difuso mecanismo de regulação e controle social. Contudo, a ela cabe a função primordial, no sentido ético e político, de contribuir para a produção de novas formas de pensar a sociedade e, com isso, para a transformação da própria educação.

Como foi visto, a concepção de autonomia e tutela que envolve a construção de políticas e práticas educacionais se vincula à formação histórica e filosóficas dessas categorias, e está associada também à própria formação do sujeito histórico. A construção desses dois conceitos se expressa através de diversas correntes de pensamento, que se fundamentam na ciência e na filosofia para propor formas de compreender e analisar a educação no âmbito da sociedade. No cerne da construção histórica do binômio autonomia e tutela na educação, encontra-se a perspectiva kantiana de emancipação do sujeito como orientação teórico-política, em que a autonomia consiste no caminho do esclarecimento para a formação da cidadania.

Em resposta à concepção Moderna de educação, pode-se destacar duas linhas de pensamento presentes nos artigos encontrados. De um lado, a visão marxista, que visa à formação para a transformação social com foco no combate à desigualdade. Aqui, a análise da realidade social e política no que tange aos conceitos de autonomia perpassa pelo problema da moralidade, em que determinados valores são tomados como pressupostos para a formação do educando. O pensamento tutelar, nessa orientação, inibe a capacidade crítica do sujeito, restringindo o movimento da conscientização e, portanto, o exercício da liberdade.

Por outro lado, a perspectiva pós-estruturalista possibilita a análise crítica de como a sociedade atual busca a expressão da liberdade na forma do consumo e, conseqüentemente, na ampliação da dimensão individual. Na educação, sua proposta inclui o plano do cuidado, na relação educador-aluno, na esfera micropolítica, não se restringindo a uma visão apenas macro e, tampouco, dicotômica da realidade. Aqui, a apropriação dos territórios educacionais se amplia, e o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem se dissolve. Enfim, a tendência à desmaterialização da vivência prática ganha terreno e a experiência da interação social se volta para a dimensão do cuidado.

O presente tópico buscou revisar, de forma integrativa, a incidência e o desenvolvimento do conceito de autonomia e tutela no cenário educacional, considerando os aspectos da construção histórico-filosófica e as implicações sociais e educacionais. Entretanto, a análise das implicações no campo da educação escolar se deu com foco nas consequências em relação à própria concepção de educação e de autonomia do sujeito no território escolar. Assim sendo, tornam-se relevantes novos estudos com ênfase nos efeitos, no campo do gerenciamento das práticas pedagógicas e da administração escolar, em relação às diferentes formas de se conceber autonomia e tutela na educação.

De fato, a educação é um instrumento de regulação e controle social, incidindo na conduta dos sujeitos e das populações. Na contemporaneidade, a sociedade do capital orienta essa condução para objetivos produtivos, concentrando o escopo da formação para o mercado de trabalho. Com isso, as práticas de autonomia e tutela na educação vão sendo pautadas com base no contexto da sociedade neoliberal. Como afirma Tomás Tadeu (1994), a educação é apenas um dos dispositivos na ampla engrenagem que compõe a regulação e o controle social. Mas a ela cabe a função primordial, no sentido ético e político, de contribuir para a produção de novas formas de pensar a sociedade e, com isso, a própria educação.

Alguns aspectos abordados na revisão podem ser destacados materializando-se na análise e discussão dos dados desta pesquisa. Primeiramente, a abordagem acerca da análise social e política que abrange os conceitos de autonomia e tutela faz aproximar as dimensões micro e macrosocial nas leituras que incidem na articulação com a prática educacional. Significa dizer que a própria formação e apropriação desses conceitos se faz no encontro de elementos que tocam desde o cotidiano escolar até o sistema educacional em sua relação com o contexto sociopolítico e econômico.

É com base nessa consideração que se verifica, no contexto da pesquisa, a relação entre o caráter compensatório da educação tutelar e seu aspecto de imposição autoritária, analisada por Carvalho (2008). Somente é possível identificar essa relação na conexão micro-macrossocial, já que a atuação docente na escola participante da pesquisa é imersa num engajamento ético e político, como demonstrado ao longo dos próximos dois capítulos desta tese. Essa articulação, para além da definição da estruturação desses capítulos, especialmente o quinto, fornece ao enredo das análises o tom contido na relação que se estabelece, no cruzamento autonomia-tutela na educação, entre produção e resistência. É a partir desse plano que se aborda, no presente estudo, a infantilização do sujeito educando, como consequência da relação entre assistencialismo e autoritarismo na educação tutelar, analisada por Carvalho (2008).

É o mesmo plano que possibilita identificar a expressão ambivalente, descrita por Oliveira (2013), nos dados da pesquisa. Tal ambivalência torna o par autonomia-tutela, ao ser tomado puramente, descontextualizado, mera abstração (SILVA, 2015). Com isso, é no encontro com o campo que autonomia e tutela é concebida, seja como resultado de práticas micropolíticas seja na incidência da história e da cultura no sistema educacional e no modelo escolar, ou, ainda, como produto dessa intercessão.

4 ENTRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DO PRESENTE

Professora Sandra: A escola tem passado por uma transformação. Tem passado no sentido de que estamos no entremeio de uma mudança, entre tradicionalismos arraigados que cada vez menos toca os alunos e motiva os professores. Assim, a escola tem sido o lugar, muitas vezes, o único lugar, de apoio a crianças e jovens, de orientação, mas ainda falta muito. Ainda erramos muito como instituição de ensino. Precisamos avançar mais e rápido para atender a uma demanda cada vez maior de jovens, com cada vez mais necessidades (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

Este capítulo tem como objetivo problematizar historicamente a educação e a escola como agentes na produção de autonomia e tutela na formação do sujeito. Essa problematização deve ser conduzida pelos dispositivos de análise produzidos em campo. Aborda-se como essa produção, mediada pelas tecnologias de poder e de regulação social e potencializada pelos dispositivos de governamentalidade biopolítica, surge em articulação com os dados da realidade estudada. Nesse cenário, o ambiente de sala de aula, juntamente com a experiência do Projeto Professor Diretor de Turma na proposta da pesquisa-intervenção, irá subsidiar a produção escrita. Dessa forma, os tópicos sugeridos e os conceitos neles embutidos servem mais para delinear a discussão e menos para teorizar a realidade.

4.1 Mapeando o Território Escolar: Pistas da Relação Autonomia-Tutela no PPDT e na Instituição Escolar

Para se prosseguir neste trabalho e passar ao aprofundamento das discussões a partir da análise dos dados, faz-se necessário, antes, conhecer minimamente o cotidiano da escola participante da pesquisa. Tais dados traçam um esboço do que constitui o plano do estudo-intervenção ao trazer informações acerca da concepção do estudante sobre a função da escola para a sua formação, bem como a participação discente nos processos pedagógicos e no que se refere às decisões institucionais relativas à formação do aluno.

Trata-se do questionário discente, construído em conjunto com duas professoras diretoras de turma e aplicado à 47 estudantes em 2018.1. Apesar de a pesquisa-intervenção envolver quatro turmas participantes (duas em 2017.2 e outras duas em 2018.1), o instrumento foi proposto (por uma das professoras) em 2018 e, por isso, contou com as duas turmas que participavam da pesquisa na ocasião. Inicialmente, a proposta era realizar uma avaliação da pesquisa com os três professores das quatro turmas participantes. Contudo, a ideia de aplicar um questionário aos estudantes ganhou importância à medida que possibilitava conhecer um

pouco mais dos jovens da escola em questão, da percepção que tinham da instituição e da forma como vivenciavam os espaços e as atividades propostas dentro dos processos educativos, especialmente a partir do PPDT. A aplicação se deu em sala de aula, em encontros da disciplina de Formação Cidadã, com a colaboração das professoras diretoras das duas turmas envolvidas. Os itens do questionário foram pensados considerando as arestas em que autonomia e tutela poderiam aparecer nas práticas educativas, de modo a tocar a dimensão da atividade/passividade dos estudantes na experiência escolar.

A seguir, inicia-se com a caracterização discente, apresentando-se os dados dos estudantes das duas turmas de 3º ano do ensino médio que responderam ao questionário avaliativo aplicado no final do primeiro semestre do ano de 2018 pelas professoras Diretoras de Turma que participaram da pesquisa. A tabela 5 mostra que há equidade das duas turmas em relação à representatividade na aplicação do questionário. Contudo, mais do que essa informação, a tabela aponta para a baixa frequência escolar frente ao número de matriculados (em média, 40).

Tabela 5 – Número de respondentes do questionário avaliativo do Projeto Professor Diretor de Turma, por turma participante da pesquisa ($n = 47$).

<i>Turma que cursa o terceiro ano</i>	Turma	
	Frequência <i>f</i>	Porcentagem (%)
Terceiro ano B	23	48,9
Terceiro ano C	24	51,1
Total	47	100

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 6 – Média de idade dos respondentes ($n = 47$).

<i>Idade dos participantes</i>	Anos
Mínimo	16
Máximo	20
Média	17,43
Desvio Padrão	1,037

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela 6 apresenta uma média de idade, dos jovens respondentes, inferior a 18 anos de idade. Na sequência, a tabela 7 apresenta os dados referentes à cor que o respondente

se autoconsidera. Toma-se as informações das tabelas 6 e 7, em conjunto, para tecer algumas considerações. Nota-se que a amostra se refere a um público jovem, e que aproximadamente 90% se autoconsideram de cor preta, amarela, parda ou indígena. Essa informação é importante para a caracterização dos jovens estudantes da escola pesquisada. Trata-se, como visto no segundo capítulo, de uma escola de periferia da rede pública de educação do Ceará.

Coimbra e Nascimento (2005) afirmam que o conceito de juventude tem sido social e historicamente construído como fase da vida marcada pela condição de crescimento, formação e desenvolvimento, e que, com base na ciência médica e biológica, tal condição estabelece parâmetro para uma experiência subjetiva própria do ser jovem. Contudo, afirmam que esse perfil de juventude se atrela a uma parcela restrita da sociedade, demonstrando que as marcas deixadas pelas práticas racistas e eugênicas na história do Brasil, especialmente ao longo do século XX, contribuem para a exclusão social de jovens em situação de pobreza. A estes, resta-lhes a imagem da criminalidade, da violência e da periculosidade. Tornam-se uma ameaça a sociedade e, com isso, alvo de políticas de extermínio, internação, confinamento e, enfim, toda forma de exclusão social.

Costa e Barros (2019), ao realizarem pesquisa com jovens negros em uma comunidade da periferia de Fortaleza, apontam que o contexto da atual sociedade ainda faz sofrer “na pele” as consequências históricas da discriminação, já que esses jovens são comumente “[...] visibilizados perversamente, hipervisibilizados pela criminalização/estigmatização, mas invisibilizados como sujeitos de direitos, dado o insuficiente investimento de políticas que o reconheçam e ofereçam condições criativas de (re)existências” (p. 184). Sinalizam, com isso, com base no pensamento de Achille Mbembe, a relação entre biopolítica e necropolítica na abordagem da juventude preta/parda/pobre na contemporaneidade.

Essas considerações são fundamentais e se tornam condição *sine qua non* não apenas para a análise dos itens que compõem o questionário discente, mas para a consideração das relações que envolvem autonomia e tutela no território escolar, como a relação educador-aluno, a apropriação dos espaços, a participação nas atividades pedagógicas e nas decisões institucionais.

Tabela 7 – Cor considerada pelo respondente ($n = 47$).

<i>Cor que se considera</i>	Cor	
	<i>f</i>	%
Branca	05	10,6

Preta	07	14,9
Amarela	03	6,4
Parda	30	63,8
Indígena	2	4,3
Total	47	100

Fonte: dados de pesquisa.

Para dar continuidade, a tabela 8 mostra que houve levemente mais meninas respondentes do que meninos, sendo que 4,30% dos respondentes se consideram de outro gênero.

Tabela 8 – Gênero dos respondentes ($n = 47$).

<i>Gênero que você se considera</i>	<i>Gênero do respondente</i>	
	<i>f</i>	<i>% *</i>
Feminino	24	52,2
Masculino	20	43,5
Outro	2	4,3

Fonte: dados da pesquisa; *Foram desconsiderados os alunos que não responderam.

Após as informações relativas aos dados pessoais dos respondentes, o questionário discente (Apêndice B) contém 10 itens abordando o papel da escola, a participação dos estudantes nos processos pedagógicos e nas decisões institucionais, bem como a importância do PPDT para a formação e para a vida do estudante. O questionário discente inicia com o item 01 perguntando ao respondente sobre o papel da escola na formação. A tabela 9 mostra que aproximadamente 90% dos respondentes situam as respostas entre *Bom*, *Muito bom* e *Excelente*. O item disponibiliza espaço para o respondente justificar a resposta.

Tabela 9 – Item 01: Papel da Escola na Formação ($n = 47$).

<i>Como você considera o papel da escola na sua formação?</i>	<i>Escala de satisfação</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>
Excelente	08	17,0
Muito bom	18	38,3
Bom	16	34,0
Regular	4	8,5

Ruim	1	2,1
Total	47	100

Fonte: dados da pesquisa.

Nas justificativas³⁷, estudantes enfatizam o ensino, a relação com os professores e a aprendizagem que levarão para a fase adulta. Apontam que a escola tanto ensina conteúdos didáticos como aborda temas relacionados à vida em sociedade:

- Porque a escola não só ensina disciplinas, mas também nos ensina a ter educação com outras pessoas, cabe ao aluno levar esse tipo de aprendizado para a sua formação social;
- Eu considero excelente, até porque a escola não é só um lugar que irá me ensinar disciplina, mas também vai me ajudar a me integrar de uma certa forma à sociedade, pois aprendo a trabalhar em grupo, a aceitação, o convívio em grupos, a ver pontos de vista diferente.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 01, 2018)

Os dados demonstram que a escola assume importante papel na vida estudantil. Parte dessa importância se dá em função da vinculação afetiva ligada ao corpo docente, às atividades e aos espaços institucionais. Contudo, ao ser questionado sobre a própria participação nos processos educativos, a porcentagem dos indicadores *Excelente* e *Muito bom* cai consideravelmente, conforme sinaliza o item 02 do questionário.

Tabela 10 – Item 02: Participação do(a) aluno(a) nos processos educativos ($\eta = 47$).

<i>Como você vê sua participação nos processos educativos da Escola?</i>	Escala de satisfação	
	<i>f</i>	%
Excelente	02	4,3
Muito bom	06	12,3
Bom	25	53,2
Regular	11	23,4
Ruim	3	6,4
Total	47	100

Fonte: dados da pesquisa.

Para as justificativas em relação à participação dos estudantes respondentes nos processos educativos da escola, encontram-se o fato de que as atividades não são atrativas ao gosto do aluno, ou são pouco divertidas:

³⁷ São apresentadas respostas selecionadas, transcritas *ipsis litteris*.

- Não sou de faltar aulas, faço as atividades e trabalhos;
- Porque tem coisas na escola muito besta sem animação sem alegria;
- Não sou muito de participar em sala, porém, tento dar o meu melhor para não ser o tipo de aluna que não participa de nada;
- Participo pouco das aulas, costume apenas prestar atenção;
- Participo de algumas mas tem outras que são chatas e desnecessariamente cansativas;
- Tenho consciência de tudo que faço, e não me sinto uma pessoa que participa muito em sala de aula;
- Tento prestar atenção em todas as matérias porém em outras não consigo cumprir meu papel de aluno;
- Em interesse em sala de aula preciso melhorar um pouco, e em aprendizagem também. Já os outros posso dizer que é bom pois colaboro com meus colegas e professores.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 02, 2018)

Cabe destacar que o aluno normalmente considera “cumprir com seu papel de aluno” quando colabora com o andamento das atividades, não conversando ou não atrapalhando a aula. Mais à frente, o item 04 do questionário aborda como o estudante colabora para a melhoria da escola. Novamente, encontra-se esse tipo de resposta.

Por outro lado, em relação à participação dos estudantes nas decisões que envolvem o dia a dia da escola, apenas 8,5% dos respondentes consideram participar ativamente. Entre os que dizem participar pouco e os que afirmam não participar, somam-se aproximadamente 60%, conforme mostra a tabela 11.

Tabela 11 – Item 03: Participação do(a) aluno(a) nas decisões da escola ($n = 47$).

<i>Qual a sua participação nas decisões do dia a dia da escola?</i>	<i>Escala de satisfação</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>
Participo ativamente	04	8,5
Participo às vezes	15	31,9
Participo pouco	19	40,4
Não participo	09	19,1
Total	47	100

Fonte: dados da pesquisa.

As justificativas apontam que os estudantes não se sentem à vontade para exercer esse papel. Alguns acreditam que não cabe a eles participar das decisões da escola:

- Porque às vezes é besta demais;
- Porque eu não sou bom em tomar decisões muito interessantes;
- Porque não deixam participar das decisões;
- Não me meto muito nessa parte;
- Só às vezes, porque nem tudo me atrai, algumas coisas prefiro ficar de fora;
- Não gosto muito de participar;

- Não gosto de me envolver muito, e sim pouco, prefiro ficar na minha, e se caso me chamarem eu participo;
- Não gosto muito de participar dessas coisas;
- Dou minha opinião pouco aqui e me expesso ao mínimo;
- Porque não cabe a mim as decisões da escola. Pois eles vêem o que é melhor para a melhoria da escola.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 03, 2018)

A educação escolar no Brasil produziu, culturalmente, sobretudo a partir do modelo de sociedade disciplinar, a imagem de que o “aluno bom” é aquele que se comporta em sala de aula, que não dá trabalho ao professor e que não atrapalha o andamento das atividades. Diferentemente do aluno inquieto, questionador, que busca entender e participar das decisões institucionais, o comportamento que se espera de um adolescente ou jovem estudante se vincula a uma conduta obediente, passiva, que se aproxima com uma educação tutelar. Os dispositivos disciplinares analisador por Foucault (2007), em suas tecnologias utilizadas na escola, como a vigilância hierárquica, a norma e o exame, combinados, contribuíram para a produção do “bom aluno”. A difusão social de tal imagem pode ser verificada no perfil das respostas do questionário discente que associam participação nos processos educativos a essa conduta “colaborativa”.

Já a tabela 12 apresenta os dados referentes à forma como o estudante se vê colaborando para a melhoria da escola. Os dados mostram que 87,2% dos 47 respondentes estão na faixa entre os que afirmam colaborar às vezes ou pouco e os que afirmam não colaborar de forma alguma.

Tabela 12 – Item 04: Participação do(a) aluno(a) para a melhoria da Escola ($n = 47$).

<i>Como você colabora para a melhoria da sua escola?</i>	Escala de satisfação	
	<i>f</i>	%
Colaboro muito	06	12,8
Colaboro às vezes	22	46,8
Colaboro pouco	09	19,1
Não colaboro	10	21,3
Total	47	100

Fonte: dados da pesquisa.

A despeito, de certa forma, da análise anterior, alguns (poucos) alunos condicionam a participação na melhoria da escola à oportunidade de se expressarem, sinalizando que a escola pode melhorar nesse quesito. A maioria atrela o sentido de colaboração ao fato de seguirem regras, respeitar os professores ou, simplesmente, frequentarem as aulas.

- Às vezes é por causa da insegurança nos colegas porque eu já sofri preconceito;
- Colaboro muito com meu testemunho de um aluno disciplinado;
- Sim, quando podemos expor nossa opinião;
- Faço só minha parte;
- Acredito que a escola não escuta o aluno como deveria, falta um pouco de "democracia";
- Não sei, sei lá, só não colaboro;
- Respeito os professores, os coordenadores e acho que se todos aderissem o respeito a escola melhoraria bastante;
- Estou presente nas aulas;
- Porque às vezes não sei como colaborar para a melhoria da escola;
- Não falto aulas;
- Colaboro seguindo algumas regras na escola.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 04, 2018)

Os itens 05 a 08 do questionário abordam o PPDT. Os dados mostram níveis altos de satisfação por parte dos estudantes. O item 05 pergunta o que o estudante acha do Projeto. Mais da metade dos respondentes assinalou a opção *Excelente*, e não houve nenhuma resposta abaixo de *Bom*.

Tabela 13 – Item 05: Projeto Professor Diretor de Turma ($\eta = 47$).

<i>O que você acha do Projeto Professor Diretor de Turma?</i>	Escala de satisfação	
	<i>f</i>	%
Excelente	26	55,3
Muito bom	13	27,7
Bom	08	17,0
Regular	-	0
Ruim	-	0
Péssimo	-	0
Total	47	100

Fonte: dados da pesquisa.

Muitos estudantes associam o PPDT diretamente à figura do professor diretor de turma, refletindo na diversificação do estilo de aula. Gostam pelo fato de se tratar de uma aula diferente do habitual, com descontração e abordando conteúdo para além do que se prevê a proposta curricular, sendo mais voltado para assuntos relacionados à vida social. Trazem também a ideia de que o professor diretor de turma é uma pessoa a quem se pode confiar e recorrer quando for preciso. O PDT é considerado um amigo, que conversa, aconselha e conhece os problemas da turma e dos estudantes, individualmente.

- Porque ele escuta mais os alunos e damos nossa opinião;
- Bom porque o meu PDT é muito legal e sabe como nos deixar animada pela aula;
- Um momento de descontrair e pensar;
- Porque acho essencial os alunos terem uma pessoa específica a que recorrer, para ajudar a tirar dúvidas e etc;
- É uma aula aberta aonde eu não vou aprender sobre disciplinas e sim sobre coisas que acontecem ao meu redor ou até mesmo na minha vida, é um projeto que eu posso expor minha opinião mais abertamente, e ouvir opiniões diferentes que podem passar uma ideia a mais pra mim, sobre um determinado assunto;
- Aprendizagem ensina como viver no dia a dia respeitando o próximo, e os debates que gosto bastante;
- Eu gosto muito. O professor diretor de turma conhece a turma, conversa, e entre outras coisas também;
- Assim podemos ter algum outro estudo e conhecimento além das disciplinas escolares;
- Acho que o que eles passam é essencial para a formação de caráter e aprendizagem;
- Eu acho uma boa aula, aula de distração e que fala de determinados assuntos que são bem importantes pra gente Só não gosto do mapeamento, acredito no ensino médio, não necessita disso pois não somos mais crianças;
- Porque além de termos um professor diretor de turma temos ele como um amigo que podemos contar em todos os momentos tanto na escola como fora da escola.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 05, 2018)

Nesse sentido, essa característica do PPDT em se aproximar do aluno e criar vínculos afetivos pode favorecer para uma relação mais horizontalizada entre educadores e educandos e, conseqüentemente, promover maior iniciativa do estudante em participar das decisões institucionais, que possuem como escopo a própria educação juvenil.

O item 06 do questionário é aberto, apresentando-se da seguinte forma: “O que você mais gosta no PPDT, e o que você menos gosta? Justifique sua resposta”. As opiniões são diversas, incluindo o formato da aula e a liberdade de se expressarem e de escolherem os temas abordados. Uma resposta chama a atenção ao afirmar de forma positiva o fato de os professores serem rigorosos e “marcarem em cima”, ao mesmo tempo em que diz que o que menos gosta é de serem obrigados a fazer algo.

- Eu gosto da aula porque ela sabe dar aquela aula que nos interessa. Eu não tenho do que não gostar;
- A diretora de turma é uma das mais bonitas da escola e é a que mais entende os alunos e as aulas são dinamizadas;
- Gosto de alguns temas e como ele é abordado;
- Eu gosto bastante da liberdade que nos dá para falarmos abertamente sobre assunto muito importantes para serem debatidos;
- Eu amo a troca de informação, as conversas o tema abordado a forma com que a gente interage, só não gosto muito porque nem todos participam, e acaba que se torna chato;
- Mais gosto é eles pegando no pé da gente, e das coisas boas também. Não gosto quando a gente é obrigada a fazer alguma coisa;
- Eu gosto dos temas que estudamos, da mesma forma livre que podemos expressar nossa opinião, e o que menos gosto é que temos pouco tempo para fazer os projetos ou assuntos que queremos ver;
- Gosto que sempre o tema é de livre escolha dos alunos, não tenho o que reclamar;
- Gosto de dormir e da interatividade. Não gosto de...;

- O que eu mais gosto é dos assuntos e temas abordados em sala do que eu menos gosto é de preencher a ficha biográfica;
- O que mais gosto é dos temas abordados as vezes que vão muito além da sala de aula. O que menos gosto é quando quero sair e não posso.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 06, 2018)

Nota-se que o tema abordado em sala de aula e a forma de interação nas aulas do PPDT atraem o interesse dos alunos. Outra afirmação se destaca: “Mais gosto é eles pegando no pé da gente, e das coisas boas também. Não gosto quando a gente é obrigada a fazer alguma coisa”. Aqui, o “pegar no pé” assume o sentido da cobrança, aproximando-se, pelas palavras da própria estudante, de algo não bom. Contudo, ao mesmo tempo, é elencado como sendo um dos aspectos que ela mais gosta no PPDT. O paradoxo sinaliza a relação entre sujeito escolar como produto do modelo disciplinar, treinado para seguir as regras, e as possibilidades de resistir a esse modelo³⁸. Uma fala que aparece com frequência, também mencionada em outros momentos, é o desgosto em preencher a ficha biográfica. A atividade ocupa grande parte do tempo de professores, alunos e, com isso, das aulas de Formação Cidadã, sinalizando que o ensino tutelar não se refere apenas à condução das condutas juvenis, e sim às diversas formas de edição das práticas que ocorrem no espaço/ tempo escolar.

O item 07 do questionário questiona sobre a importância do PPDT para a formação do estudante. Novamente, as respostas apontam para alto nível de satisfação, com apenas duas respostas, das 47, entre os marcadores *Ruim* e *Péssimo*.

Tabela 14 – Item 07: Importância do PPDT para a formação ($n = 47$).

<i>Qual é a importância do PPDT para a sua formação?</i>	Escala de satisfação	
	<i>f</i>	<i>% *</i>
Excelente	18	40,0
Muito bom	15	33,3
Bom	10	22,2
Regular	1	2,2
Ruim	1	2,2
Péssimo	-	0
Total	47	100

Fonte: dados da pesquisa; Nota: *Foram desconsiderados os alunos que não responderam.

Os estudantes afirmam que a importância do Projeto se vincula à aspectos presentes

³⁸ No próximo tópico será discutido o descompasso entre as subjetividades juvenis e o modelo escolar atual que, em alguns aspectos, persiste em funcionar nos moldes disciplinares.

na educação e nas práticas educativas, como o aprendizado e a relação com os professores. Cítam, também, a relação com o futuro e com o possível ingresso no ensino superior.

- Ela me ajuda a elevar mais meu conhecimento;
- Porque melhora as relações com os professores;
- Pelos temas que a gente conversa, a gente aprende um modo diferente sobre certos assuntos, você aprende a lidar com aquilo de forma diferente, e você descobre que tudo é muito mútuo e faz parte da sua vida, no meio da sociedade;
- Porque me ajuda a colorir minha mente e refletir nas minhas escolhas;
- Nós estudamos diversos assuntos e também vale para a vida pessoal, nossa professora nos dá diversos conselhos e nos ajuda a aprender coisas que a vida nos aguarda futuramente;
- Contribuir para o nosso aprendizado e sobre expressar nossas opiniões;
- Precisamos para passar a enxergar um futuro diferente;
- Ajuda a melhorar o desempenho do nosso ensino, e nos esforçar mais;
- Estudar, na minha facu. Digo: em fazer uma faculdade.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 07, 2018)

Em relação às contribuições do PPDT para a construção da autonomia do aluno, as respostas mais marcadas foram: *Me ajuda a pensar na minha vida fora da escola*, *Me ajuda a pesquisar mais temas de meu interesse*, *Me ajuda a pensar melhor em coisas da escola*, e *Me ajuda ter mais iniciativa nos estudos*, conforme mostra a tabela 15, sinalizando uma relação, ou mesmo, dissolução, dos limites “dentro” e “fora” da escola.

Tabela 15 – Item 08: Contribuição do PPDT para a autonomia do(a) aluno(a) ($\eta = 47$).

<i>Como o PPDT contribui para a sua autonomia nas práticas educativas da escola?</i>	Item*	
	<i>f</i>	<i>% **</i>
Me ajuda a estudar mais sozinho	11	24,4
Me ajuda a pesquisar mais temas de meu interesse	30	66,7
Me ajuda a pensar melhor em coisas da escola	26	57,8
Me ajuda a pensar na minha vida fora da escola	33	73,3
Me ajuda ter mais iniciativa nos estudos	24	53,3
Me ajuda a me aproximar dos meus colegas	16	36,4
Me ajuda a ter mais vínculos afetivos com a escola	14	31,1
Não me ajuda muito	5	11,1
Não ajuda em nada	2	4,4

Fonte: dados da pesquisa; Notas: *Podem ser marcados mais de um item; ** Foram desconsiderados os alunos que não responderam.

As justificativas (abaixo) também giram em torno da conexão entre as atividades escolares e a vida social, bem como da contribuição para se refletir e pensar sobre a vida, o

futuro e o próprio estudo. O tema da autonomia também aparece, como se o PPDT contribuísse para uma ampliação:

- A matéria PPDT mais do que outra disciplina é uma disciplina que me fez enxergar que estudo não se aprende apenas na escola;
- Faz as aulas ficarem mais interessantes;
- Ensina a realidade;
- Me incentiva bastante a pensar mais no meu futuro, a ter uma visão melhor sobre certas coisas;
- Eu consigo olhar melhor para certa situação, consigo conversar e abordar certos temas com mais autonomia, meus vínculos na escola se tornaram mais amplos;
- Me ajuda a pensar na minha vida fora da escola e ajuda na iniciativa com os estudos e pensar mais nas coisas da escola;
- Porque me faz refletir sobre assuntos que na minha opinião são essenciais para a sociedade;
- É porque é mais além que professor. Eles reparam mais e estudam a turma;
- A aula de PPDT não só ajuda na melhoria da minha atenção em algumas aulas como na vida fora da escola, como minha alimentação que essa aula ajudou a melhorar;
- Traz coisas que me ajudam a pensar;
- Porque a gente tem aula mais interessante.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 08, 2018)

O item 09 aborda o modo como as novas tecnologias nas práticas escolares incidem na formação do estudante, sendo utilizado no questionário em virtude de os resultados das duas pesquisas anteriores realizadas na escola apontarem para uma relação entre autonomia e utilização das novas tecnologias no espaço escolar. É também um item em que o respondente poderia marcar mais de uma resposta. A tabela 16 indica que 77,8% dos respondentes acreditam que as novas tecnologias podem facilitar nos estudos, sendo que 44,4% incluem a autonomia nos estudos como outro benefício. A facilidade em relação à comunicação também foi assinalada. Contudo, quando se trata de comunicação com a gestão, a incidência diminui.

Tabela 16 – Item 09: Participação das novas tecnologias na educação escolar ($\eta = 47$).

<i>Qual é a participação das novas tecnologias (celular, tablet, computador e notebook com internet) na sua educação escolar?</i>	Item*	
	<i>f</i>	<i>%**</i>
Facilita os meus estudos	35	77,8
Dá mais autonomia para os meus estudos	20	44,4
Melhora as aulas da professora	25	55,6
Facilita a comunicação com os colegas, contribuindo para a minha formação	23	51,1
Facilita a comunicação com os professores, contribuindo para a minha formação	24	53,3
Facilita a comunicação com a gestão, contribuindo para a minha formação	15	33,3
Facilita minha socialização, contribuindo para a minha formação	16	35,6
Não utilizo muito na escola	15	33,3

Não contribui com minha formação	3	6,7
Me atrapalha, pois fico desconcentrado das aulas e do estudo	3	6,7

Nota: *Podem ser marcados mais de um item; ** Foram desconsiderados os alunos que não responderam.

As justificativas das respostas reforçam a ideia de que as novas tecnologias no ambiente educacional podem trazer contribuições em relação a diversos aspectos. Contudo, o que se destaca para os objetivos deste estudo é a forma como sua apropriação se apresenta como objeto de expressão de autonomia e tutela na relação entre estudantes e professores.

- A tecnologia atrai nós jovens e ganha nossa atenção nas aulas;
- Facilita o entendimento das matérias a fazer as atividades a conversar durante a aula;
- Facilita os estudos, comunicação com os colegas, e com professores;
- Porque quando eu não entendo muito bem algum assunto eu pesquiso na Internet;
- Porque são mais outros meios de ensino, e de aprender;
- Acho muito útil porque ajuda nos trabalhos e pesquisas em sala;
- Facilita o meu aprendizado;
- Além de facilitar meus estudos, ajudam muito a me comunicar com a gestão e os professores;
- Porque a gente não tem muita liberdade;
- Nos ajuda a aprender mais fácil assim como o professor cresce também no aprendizado;
- Ajudar em pesquisas, vídeo aulas.

(QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 09, 2018)

As novas tecnologias vêm sendo cada dia mais utilizadas na educação. Através das redes sociais digitais, a comunicação entre professores e alunos é incrementada. No PPDT, surge como possibilidade de estreitar a relação entre estudantes e diretor de turma. Além disso, em tempos de pandemia, com distanciamento social e ensino *online* ocorrendo na rede pública de educação³⁹, tornam-se ferramenta educacional fundamental e indispensável. Nesse contexto, a atividade discente se torna ainda mais expressiva como fator potencializador da relação entre autonomia e tutela na educação escolar, visto que o distanciamento físico, somado aos impactos psicológicos decorrentes da situação social, traz inúmeras dificuldades para a atividade docente e para o desempenho escolar (MENEZES; FRANCISCO, 2020). Cabe destacar ainda que a inclusão digital incide diretamente na apropriação das novas tecnologias como recurso educacional. O cenário da escola pública mostra que jovens de periferia estão aquém da expectativa em se ter condições mínimas satisfatórias para o ambiente saudável de ensino. Para além do acesso, é importante considerar a apropriação social das tecnologias relativa não apenas

³⁹ No Ceará, o decreto Nº33.510, de 16 de março de 2020, que formaliza a situação de emergência em saúde pública no Estado e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus, é o primeiro dos muitos decretos que suspendem provisoriamente as atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública (CEARÁ, 2021).

à instrumentalização e à fluência tecnológica, mas à sua abrangência crítica, autoral e criativa (MARCON, 2020).

O item 10 se utiliza de outra questão aberta, propondo que o respondente acrescente alguma sugestão ou crítica para o PPDT ou para a escola. As respostas abaixo confirmam a satisfação dos alunos em relação ao Projeto, incluindo que gostariam que tivesse seu tempo e abordagem ampliados.

- Uma única sugestão seria ter atividades práticas;
- Poderão mudar as cores da escola porque só o azul e laranja já está cansando e é muito sem graça;
- Eu gosto muito das aulas de PPDT, queria que além de ser só na sala, que ela fosse fora, no meio social mesmo que a escola cresça com o projeto cada vez mais, e que isso contado do projeto também seja para as pessoas de fora, mas feitos pelos alunos com o conhecimento adquirido;
- Não, só que deveria ter mais tempo para a aula e explorar mais os assuntos;
- Que tivesse mais tempo para a aula de PPDT;
- Filmes, comida, jogos educativos de aprendizagem;
- Não muito, está indo bem espero que continue assim, e com algumas melhoras nos ajuda mais;
- Não, já está muito bom assim;
- Que as férias cheguem logo (QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 10, 2018).

De forma geral, as respostas fornecem novas pistas na direção da relação entre autonomia e tutela nas práticas escolares, inclusive, potencializadas pela figura do Professor Diretor de Turma. De um modo, a necessidade excessiva da brincadeira em sala de aula e a escassa participação nas decisões escolares atuam em detrimento da responsabilização e da politização nos processos educativos; de outro, o próprio Projeto emerge como uma via de escape ao modelo de ensino tradicional, contribuindo para a aproximação entre os conteúdos abordados e a realidade dos jovens estudantes do ensino médio. O próximo tópico traz à tona alguns elementos que protagonizam o caráter turbulento da função escolar na contemporaneidade.

4.2 A Crise Escolar entre a Autoridade e a Inquietude

A escola-como-instituição é caracterizada por um tempo solene e um local de transferência, e nela é tomado um cuidado especial para domar e monitorar os professores como ‘mestres de cerimônia’ que presidem essa transferência. A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada de oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. Em vez disso, os jovens tornam-se (no máximo) atores da renovação imaginada por seus pais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 56-57, grifo dos autores).

Entre a autonomia e a tutela, a relação intergeracional.

Masschelein e Simons (2014), no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*,

apontam cinco eixos argumentativos utilizados em ataque à instituição formal de educação. Entre as acusações estão o caráter abstrato do conteúdo abordado, caracterizando alienação em virtude do distanciamento das questões concretas da realidade; o traço ideológico na legitimação da desigualdade social; ainda, o descontentamento juvenil em relação ao formato escolar e ao modelo de ensino; o baixo desempenho atingido com conseqüente efeito na empregabilidade; e, por fim, o insucesso das reformas frente às frustrações e aos inúmeros problemas apresentados ao longo de décadas de experiência.

De fato, vive-se um tempo de inquietude por parte de jovens acerca do tradicional modelo escolar que perdura. Estudiosos e pensadores na Educação, com lentes teóricas distintas, discutem a crise da educação formal (LAVAL, 2004; CÉSAR; DUARTE, 2010; HARENDT, 2011; SIBILIA, 2012; APPLE, 2013; NÓVOA, 2014; MIRANDA, 2016).

Os movimentos estudantis ocorridos no Brasil no ano de 2013 aclamavam por autonomia e, alavancados pela comunicação em rede, questionavam o modelo de ensino discutindo a função social e política da educação quando Paula Sibilía (2012) já apontava o descompasso entre as práticas educacionais e as subjetividades que hoje ocupam o espaço escolar. O clima de contestação estudantil remete ao resgate histórico da educação escolar, bem como a coloca como sendo produto das demandas e das práticas sociais. Não se trata de pensar a educação formal apenas como resultado de uma sociedade que se desenvolve econômica e culturalmente, mas, sobretudo, como produtora da experiência social. A escola se tornou historicamente o equipamento social responsável pela formação do sujeito, produzindo modos de pensar e agir na cultura:

Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de ‘máquinas’ que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (VEIGA-NETO, 2008, p. 142, grifo do autor).

Tal itinerário requereu o estabelecimento de um sistema educacional complexo, que implicou na edificação de procedimentos, práticas e espaços específicos para a educação de crianças e jovens, além de um modo próprio de conduzir a infância e a adolescência de forma institucional, que exigiu ora a limitação ora o afrouxamento do exercício de si pelo próprio educando.

Da necessidade de se sistematizar o conjunto de práticas educacionais no contexto histórico da Modernidade, nasce a Pedagogia e, com ela, práticas de autonomia e tutela na educação formal. Com a função de preparar crianças e jovens para a socialização e para as responsabilidades civis próprias da vida adulta, a escola se torna um aparato Moderno de tutela

infantil, cuja função é atribuída comumente à figura da mulher:

Assim, a escola é o lugar moderno de preparação, ou socialização, de crianças e jovens, e essa tarefa é realizada principalmente por mulheres, que ocupam a função de educadoras no exercício da tutela dos estudantes. Essa tutela dos mais jovens aparece como necessária uma vez que estes são entendidos como não estando aptos ou preparados para a participação na vida pública de nossa sociedade (MATTOS *et al.*, 2013, p. 371).

A escola conquista, ao longo dos últimos séculos, um discurso pedagógico de responsabilização pelas demandas sociais e ganha, com isso, o título de redentora dos problemas no âmbito humanidade e da preservação da natureza. Aquilo que era de responsabilidade da família, a educação primordial dos valores, das atitudes e princípios que regem a formação do caráter da criança, passa a ser função básica da escola. Inclui-se nesse imbróglio os hábitos rotineiros, como a postura corporal, a alimentação, a vestimenta, enfim, o ensinamento das tarefas domésticas elementares. Portanto, além de ensinar bons modos de convivência social, promovendo o respeito ao próximo e à diversidade cultural, a escola deve estar pronta para responder às demandas do sujeito, da família, da comunidade, do planeta. Para tanto, é preciso ampliar não apenas a abrangência do público-alvo, democratizando o acesso à educação a todos, mas também sua incidência como instância social cada dia mais constante do cotidiano dos jovens:

São os discursos pedagógicos onde tudo passa pela educação. A escola desse tempo passa a assumir todas as responsabilidades da sociedade, ela deve dar conta dos problemas referentes às drogas, ao meio ambiente, à sexualidade, à higiene, à saúde... e, entre tudo isso, a escola deve dar conta ainda das crianças que não aprendem, daquelas com problemas comportamentais, da ausência dos pais, da evasão escolar, do IDEB baixo etc. Para todos esses infortúnios, a solução é agregar todos a maior parte do tempo dentro de salas de aula. É o Programa Mais Escola, são salas multifuncionais, são aulas de apoio, são escolas integrais, são atividades esportivas, clubes de ciência, aulas de reforço, recuperações, mais avaliações, menos reprovações, mais medicalizações. Tudo passa pelos muros da escola. O problema é sempre o sujeito, e a solução sempre a escolarização (CORRÊA; CERVIL, 2016).

No cenário da rede pública de educação cearense, o professor diretor de turma surge como figura chave na interlocução entre escola e sociedade. De um lado, recebe função de tutor/orientador na condução dos modos, assumindo parcela da atribuição que se espera da família. De outro, em que a interlocução se torna via de mão dupla, a família de utiliza do professor diretor de turma para cobrar da escola essa função.

É no entorno desse ponto que a instituição escolar assume novo estatuto no atual contexto. Algo parecido com o de uma empresa que presta serviços a clientes com o propósito de capacitá-los a ingressarem com sucesso no mercado de trabalho (SIBILIA, 2012). Na lógica mercantil, as atribuições escolares, constantemente negociadas (mesmo no cenário público),

ganham nocivo tom imperioso, já que a empresa escola deve dar conta de suprir as demandas particulares na condição de que está sendo paga para isso⁴⁰.

A tarefa não seria tão árdua se não incluísse outro desafio. A crise da educação formal é também uma crise da autoridade na educação, mas que extravasa o espaço escolar. Os jovens de hoje não se identificam com o presente como produto inequívoco de um passado histórico. Para Castro (2006), os benefícios do projeto Moderno de controlar a natureza e as paixões humanas através da racionalidade não aconteceram sem que houvesse grandes prejuízos sociais. A promessa do progresso e do desenvolvimento econômico diante dos avanços tecnológicos e científicos fracassou frente às guerras e à desigualdade social. Como resultado, a juventude contemporânea expressa ressalva, senão rejeição, às verdades absolutas promulgadas pela ciência.

Com isso, a postura da atual geração em relação ao fardo deixado por seus antecedentes é de profundo desprezo. É como se não se sentissem no dever de arcar com os erros alheios, e optam por esquecer (ou nem acessar) o passado e começar tudo do zero. “Assim, o *começar do zero* recusa o laço intergeracional necessário, e torna as novas gerações desfiladas” (CASTRO, 2006, p. 255). Na mesma linha, Hannah Arendt (2011) afirma a crise da autoridade na educação estar diretamente relacionada à crise da tradição, e acrescenta que essa é uma questão crucial para o educador, já que seu ofício inclui função primordial de estabelecer relação entre o passado e o presente, portanto, atribuindo demasiado valor à História.

O choque entre gerações é certamente um elemento a mais na agitada composição que abrange a educação formal e o território escolar. Mas não é o único. A escola se mobiliza diariamente para manter a atenção e o interesse dos jovens pelos conteúdos, atividades e rituais, enfim, por toda uma programação proposta, que é previamente pensada e planejada pelos educadores. Contudo, esses não são exatamente os planos de muitos que frequentam a instituição escolar. A experiência de campo tornou evidente essa impressão. Não na expressão comum da rotina alternada de disciplinas e professores entre uma aula e outra, mas no tom de entusiasmo quando algo novo há de surgir.

A cena ocorreu no dia 15 de setembro de 2017, na sala de aula do 3º ano C. A professora Ana preparou uma dinâmica com balões para trabalhar a gravidez na adolescência. Dividiu em duas equipes e, em duplas (uma pessoa de cada equipe) estouravam os balões e liam perguntas (previamente elaboradas pela referida professora) umas para as outras sobre o tema.

⁴⁰ Tema aprofundado no quinto capítulo.

A turma participou intensamente. A abordagem foi instrutiva, com perguntas do tipo: “Quais são os métodos contraceptivos hoje existentes?” (DIÁRIO DE CAMPO, 15.09.2017). E a fala dos alunos também foi na direção do que se espera ouvir por parte dos adultos. No entanto, o que chamou a atenção foi a reação de uma das jovens ao observar a entrada da professora em sala de aula com os balões nas mãos, exaltando sua chegada e indagando se haveria brincadeira. Isso faz indagar quais dispositivos escolares estão envolvidos com a reprodução de tal situação, que estão relacionados com a tutela e com a infantilização de adolescentes e jovens no exercício da escolarização formal.

Para Sibilía (2012), a busca dos jovens na sociedade atual pela escola está na ordem do entretenimento. Dessa forma, anseiam por diversão. Se a história da educação brasileira indica confinamento e práticas disciplinares⁴¹ no território escolar, a experiência presente sinaliza gozo e descontração. Com isso, é comum atualmente educadores fazerem “malabarismos” para tornar cada encontro em sala de aula um evento marcante. Paralelamente, a Pedagogia, através da Didática, buscou introduzir, ao longo do século XX, o lúdico na educação como forma de torná-la mais prazerosa.

Ora, mesmo considerando que a educação abrange momentos de descontração, e que o estudo pode ser algo prazeroso, a diversão parece ocupar o extremo oposto do esforço e da dedicação. No mercado competitivo, quem não supera a força da vontade e não se adapta ao novo formato, torna-se carta marcada para o insucesso e o fracasso. Nesse contexto, o derrotado vira alvo simultaneamente do consumo e da mídia:

Eis mais um efeito colateral desses deslocamentos: quando o ideal alcançado não se baseia na disciplina e na culpa, mas nos recursos próprios de cada um e da iniciativa individual, os que não conseguem ficar à altura do desafio são desqualificados como fracassados ou “perdedores”, recorrendo-se aqui a um vocábulo muito caro à retórica neoliberal e à mitologia escolar norte-americana que se irradiou através de inúmeros produtos da indústria cultural. Assim, em vez de certas palavras de ordem de raiz puritana, como *Do the right thing* (Faça o que é certo) ou *No pain, no gain* (Não há recompensa sem esforço), não chega a ser curioso que hoje se dissemine *slogans* publicitários de grande sucesso que encarnariam certa “ética pós-protestante”, como o famoso *Just do it* (Simplesmente, faça-o) da Nike, o *Impossible is nothing* (Nada é impossível) da Adidas, e o incrível *Be stupid* (Seja idiota) da marca *jeans Diesel* (SIBILIA, 2012, p. 102, grifos da autora).

O trecho retratado pela antropóloga ilustra um dos motivos pelos quais o perfil despojado, distraído e descomprometido da juventude contemporânea (CASTRO, 2006) incomoda professores e gestores na educação pública, indicando que o conflito entre gerações está presente também no ambiente escolar. Esse incômodo apareceu de forma marcante na

⁴¹ Assunto abordado no tópico 4.2.1.

pesquisa anterior, *Pesquisando com Professores: a relação mídia e cotidiano escolar*, em que educadores da escola se queixavam com frequência do comportamento dos alunos, alegando imaturidade nas atitudes, sobretudo, no uso das novas tecnologias no ambiente escolar, especialmente em sala de aula (MIRANDA; KHOURI, 2016).

Em outra cena da presente pesquisa, no dia 02 de junho de 2017, a professora Ana aborda o tema do suicídio, remetendo ao fenômeno *Baleia Azul*⁴² e apresentando estatísticas relacionadas a diferentes países da Ásia, África e Europa. Em pouco tempo a professora se mostra incomodada diante de uma turma que busca sempre alguma piada para fazer, e acaba desabafando:

Professora Ana: O que vocês têm na cabeça que está faltando na deles? [referindo-se aos jovens que procuram o jogo da baleia azul] O que vocês querem da vida? É muito ruim ser professora de vocês, pois ninguém gosta de dar aula para quem não quer aprender. Vocês não estão nem aí para nada. Me desculpem, mas vocês estão mortos. Estão mortos e sepultados. Não têm iniciativa para nada. Não querem nada. A juventude de ontem escutava Renato Russo e lutava contra a ditadura. Hoje vocês idolatram o Bolsonaro e pedem a volta da ditadura. O que a juventude de hoje quer? (DIÁRIO DE CAMPO, 02.06.2017).

São palavras duras, difíceis de escutar em uma sala de aula de ensino médio de uma escola pública, mas retrata a indignação de uma professora comprometida com a educação e envolvida profissional e afetivamente com os alunos daquela instituição. Retrata também a difícil realidade do dia a dia de educadores do ensino básico no Brasil, que, com todas as adversidades que enfrentam, precisam lidar, em alguns casos, com desrespeito e violência por parte dos jovens, que, por sua vez, também se sentem desrespeitados pela sua condição social, sua cor e seus modos de vida. Isto é, questões macropolíticas se atravessam e se constituem na singularidade da micropolítica na dinâmica institucional. Contudo, são frequentes os casos de desinteresse, desmotivação e desconsideração dos estudantes, já que:

Professora Ana: A escola pública atualmente carrega um fardo para manter o aluno em um espaço tradicionalmente desinteressante comparado aos atrativos do mundo afora. Através desse fato, percebemos a pouca participação das famílias na formação desses alunos, devido a parcial/total falta de estrutura de muitos lares, elemento fundamental para a formação desses jovens que estão relegados a formação apenas na própria escola. Concorremos com o mundo do tráfico de drogas e de outros crimes financeiramente atrativos, mesmo perigosos, que não estão apenas nas ruas do bairro escolar, mas que chegaram no espaço interno das escolas (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

⁴² Termo usado em alusão ao fenômeno social, surgido na Rússia em 2016 e disseminado por diversos países do mundo, no qual adolescentes estariam envolvidos em casos e tentativas de suicídio em decorrência de um jogo conduzido por perfis através de redes sociais restritas.

A situação, que não é incomum no contexto da escola pública, faz pensar que a crise da educação não apenas envolve o sistema de ensino e a falta de recursos, mas acaba por atravessar e se reconfigurar na crise da relação entre educadores e jovens estudantes. O país vive, na década atual, momento político histórico de manifestações (especialmente o levante popular de 2013, a ocupação das escolas em 2016 e o movimento contra os cortes na educação em 2019), em que se espera algo da juventude. Mas não se pode deixar de lembrar que os jovens de hoje também não estão satisfeitos com a educação e com o modelo de ensino⁴³. Reivindicam, também, outras configurações na educação formal, que inclui maior participação nas decisões e no âmbito do planejamento escolar⁴⁴.

Professora Sandra: Os alunos não participam da tomada de decisões curriculares ou mesmo das regras escolares. Muito porque o modelo já vem de uma entidade hierarquicamente superior. Mas, cada vez mais os alunos têm ocupado os espaços, nos intervalos com propostas da rádio e do sarau, batalha de rap, concursos de desenho e de talentos. A direção também tem procurado escutar os alunos sobre propostas para que se interessem mais pela escola. Mas na sala de aula, é mais difícil dividir o espaço com o aluno, muitos professores ainda se agarram numa autoridade, não permitem a interação com os alunos, mas creio que as salas têm que ser deles. E escutá-los, pode ser o que falta para construir, ou reconstruir o interesse pela escola e pelos estudos (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

Tal quadro na educação escolar, marcado por distanciamentos e conflitos geracionais na relação educador-aluno, potencializados por marcadores sociais, econômicos e raciais, expressa um vetor fundamental para essa produção: a oposição entre a maquinaria escolar e as subjetividades juvenis hodiernas. Apesar das transformações sociais decorrentes do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, o aparato escolar é ainda formado por dispositivos predominantemente disciplinares. Ao passo que a juventude, no referido contexto de transformações sociais, está mais atrelada a outros dispositivos de produção subjetiva; dispositivos que se deslocam da atenção à distração, da concentração à dispersão, do castigo ao prêmio, da memória ao atual, do confinamento às redes de conexão, do esquadramento ao controle. Esse descompasso é, na visão de Paula Sibilia (2012), a razão maior para a tão apontada crise da educação escolar:

Entre tantas perguntas em aberto e cada vez mais difíceis de responder, em função de sua crescente especificidade e da dificuldade de imaginar alternativas para o nosso futuro, uma certeza é quase óbvia e poderia servir aqui como um ponto de partida: a escola está em crise. Por que? Os fatores que levaram essa situação são inúmeros e sumamente complexos, mas um caminho para compreender os motivos desse mal-estar consiste em recorrer à sua genealogia. Ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma *tecnologia*: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a

⁴³ Tema discutido no tópico 5.2.

⁴⁴ Tema discutido no tópico 5.3.

produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI (SIBILIA, 2012, p. 13, grifos da autora).

Diante da instabilidade e da necessidade de permanecer viva, a escola busca se moldar aos novos tempos. Com isso, projetos paralelos ao ensino curricular, inseridos no cotidiano escolar, passam cada dia mais a fazer parte das propostas pedagógicas. São projetos que envolvem esporte, arte, comunicação e cultura, por vezes com o incremento das mídias e das novas tecnologias, e que propõem atividades, oficinas e vivências, tornando os jovens mais ativos na apropriação escolar. Muitos deles acabam se destacando, e, até mesmo, surpreendendo educadores cuja avaliação que obtêm do aluno, no aspecto pedagógico e disciplinar, é insatisfatória em alguns casos. A escola coparticipante da pesquisa possui um histórico de atuação dos alunos no Projeto Rádio Escolar. Os jovens desse projeto constituem boa parte dos que se interessaram e participaram da oficina de produção de vídeo proposta na pesquisa *Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza*, realizada em 2013 na mesma escola (KHOURI; MIRANDA, 2015). Em alguns casos, o desinteresse verificado em sala de aula se traduz em envolvimento quando a proposta requer mais atividade e iniciativa por parte dos jovens:

Professora Ana: Normalmente eles são muito envolvidos. Na escola em que eu trabalho existe o Projeto da Rádio escolar em que os alunos selecionados são responsáveis pela trilha sonora durante os intervalos. Além disso, existe o projeto da banda escolar, no qual os alunos aprendem a tocar instrumentos musicais ministrados por antigos alunos que ensinam aos novos e eles se apresentam durante os festivais do 7 de setembro em outras escolas e no desfile da Beira-Mar. Existe também cursos ofertados na escola para os alunos aprenderem a manusear os aparelhos eletrônicos (notebook, data show, cabos), o que ajuda muito na sala de aula quando o professor vai utilizar esses materiais e é uma excelente forma de conscientização entre os estudantes para preservar esses materiais que quebravam e sumiam com frequência antes desse curso. Eles também adoram as aulas de campo. Já tive a oportunidade de levá-los para o museu da senzala em Redenção, onde existe resquícios materiais fortes da escravidão e do patriarcalismo dos séculos passados, que ajuda na compreensão desses estudantes sobre o conteúdo de forma concreta. eles podem compreender concretamente. Também já tive a oportunidade de levá-los a uma exposição de arte brasileira na Unifor sobre História do Brasil e Mundo de artistas clássicos e foi muito interessante porque eles conseguem perceber as obras para além das imagens que aparecem nos livros didáticos. Infelizmente, não fazemos mais aulas de campos por empecilhos burocráticos e estruturais do próprio Estado, mas percebo como é importante atividades extra sala (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

Esses projetos dão ao aluno um sentido novo em relação ao espaço escolar, pois possibilitam formas de expressão e interação diferentes da linguagem e do formato normalmente utilizado em sala de aula. Para a escola, funcionam ao mesmo tempo como instrumento de estratégia educacional e, também, como recurso para conter a evasão escolar. É

exatamente essa a roupagem que caracteriza a nova conjuntura da educação formal na contemporaneidade. De um lado, busca meios para se adaptar às subjetividades dispersas e, com isso, criar atmosfera adequada para se aproximar do alunado; de outro, não muito distante, se utiliza de instrumentos de controle e regulação social na condução infanto-juvenil e, com isso, procura a cada dia ampliar sua incidência e abrangência diante da comunidade escolar.

4.3 Disciplina, Vigilância e Controle: o PPDT Reconfigurando a Dinâmica Escolar

Submersa nessa atmosfera em ascensão, a plataforma sobre a qual se ergueu tal programa ostentava um lema muito claro: disciplina (SIBILIA, 2012, p. 18).

A edificação da escola como instituição de ensino envolve um longo processo. Tem como marco o contexto da sociedade Moderna e está atrelada à formação do sujeito histórico. Lima (2002) aponta como a educação Moderna se tornou fruto de um projeto racional e emancipatório que implica a formação de um sujeito epistêmico como solo das teorias educativas. A escola, segundo o autor, surge como possibilidade de aperfeiçoamento do gênero humano, pautada na autoconstituição do sujeito e no desenvolvimento da faculdade da razão como condição para formação da autonomia e do juízo próprio. A educação formal, portanto, ancorada na instituição escolar, significou a concretização da superação, pela autoconsciência, do estado de menoridade. Mais do que isso, a escola se amplia na Modernidade para atender uma demanda específica, ligada à história, à política e à economia: a emergência do sujeito autônomo.

O princípio da subjetividade está claramente enunciado em eventos como a Reforma Protestante, no século XVI, o Iluminismo e a Revolução Francesa, no século XVIII, como pontua Habermas. A Reforma Religiosa do século XVI estabelece a fé religiosa como reflexão, afirmando a 'soberania do sujeito' a partir do exercício do discernimento. O Iluminismo e a Revolução Francesa realçam o princípio da liberdade da vontade como fundamento do Estado, trazendo para a vida comum o que antes era mandamento divino (LIMA, 2002, p. 61, grifo do autor).

Todavia, o mesmo contexto que fez erguer uma educação com propósitos emancipadores, cujo discurso prima pela autonomia e centralidade do educando, mesmo que na abstração dos projetos pedagógicos e dos planos curriculares, é também fruto da emergência histórica de práticas educacionais tutelares desde a Alta Idade Média. A estrutura curricular, as disciplinas e o método de ensino começavam a se orientar para uma formação verticalizada, sustentada por hierarquias institucionais que culminavam em práticas pedagógicas, cujas propostas atrelavam ensino, pregação e oratória:

Mas se era preciso inculcar uma disciplina, como poderia a mesma ser estruturada? O que, em termos quinhentistas ou seiscentistas, constituía o método e a ordem de uma disciplina? O modelo era efetivamente fornecido pela disciplina clássica da retórica. Currículos e disciplinas deveriam ser apresentados, isto é, dados de uma maneira muito parecida com um discurso ou sermão (HAMILTON, 2001, p. 59).

Com isso, a constituição do sujeito Moderno se deu, ao longo da história e no que tange à formação escolarizada, pautada na verticalização das relações e das práticas pedagógicas. O autor aponta como a catequese, a disciplina, o currículo e a didática atuaram de forma preponderante na produção subjetiva e na consolidação da cultura Moderna na Europa e no Ocidente. Com isso, a escola funcionou como peça-chave na formação do sujeito e da episteme; e, o currículo, como vetor institucionalizado de objetivação e subjetivação, contribuindo para a produção da cultura da transcendência e da representação. Para Veiga-Neto (2008), a lógica disciplinar, enquanto organização curricular e das práticas escolares, encarna o plano de transcendência no sujeito e na cultura:

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber. Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (‘contra’ o que não pode ser dito/pensado e feito). Quanto mais naturalizada, automática e implicitamente isso é feito, mais as disciplinas ‘prestam serviço’ ao plano de transcendência (p. 47-48, grifos do autor).

Em Kant (1999) a disciplina é elemento fundamental para a formação da autonomia do indivíduo. “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (p. 16). A disciplina externa, conduzida e imposta por alguém de fora (um adulto) serve como meio para se chegar à autodisciplina e, com isso, ao autoesclarecimento. O processo educativo prevê, portanto, desde os primórdios da educação formal Moderna, a condução da infância pelo adulto. O controle externo é, com isso, condição para se alcançar a liberdade e a reflexão moral. “Sem ela o indivíduo não tem condições de formar valores humanísticos superiores, nem de constituir a potencialidade plena da sua capacidade racional” (LIMA, 2002, p. 63).

A noção de educação em Kant (1999), que abrange a aquisição da cultura e da disciplina, está atrelada ao processo de moralização. “[...] convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (p. 26). Com sua expressão

máxima no propósito de que determinada conduta possa se tornar modelo universal (imperativo categórico), a metafísica dos costumes kantiana se traduz numa proposta de moldar a conduta humana através da educação. Dessa forma, é a partir desse contexto que:

Os princípios de defesa do esclarecimento como possibilidade de auto-constituição do sujeito como alguém crítico, consciente de seu papel social, inserido propositivamente em seus contextos e dotado de autonomia moral e intelectual, tornam-se pautas centrais no discurso pedagógico moderno, e constituem os recursos mínimos para o cumprimento da função emancipatória da educação escolar pelo sujeito transcendental kantiano (LIMA, 2002, p. 65).

Na visão do autor, o discurso emancipatório kantiano evidencia um paradoxo entre o autogerenciamento do sujeito mediante o uso da razão como condição para a liberdade e a heteronomia necessária ao esclarecimento e à superação da condição de menoridade, própria da educação na fase pueril. Essa é, talvez, a forma culminante e ao mesmo tempo emblemática da manifestação contraditória, mencionada anteriormente, que sustenta a relação entre a autonomia e a tutela na educação contemporânea, consubstanciada no dever e na obrigação moral de Kant.

Ao trazer essa discussão para a escola atual, e verificar semelhança na relação conflituosa entre heteronomia e governo de si, percebe-se como a disciplina ainda se constitui como vetor fundamental nessa dinâmica. Contudo, não mais concebida na perspectiva kantiana, como condição para se atingir a maioridade, mas, quase que de forma oposta, como dispositivo de sujeição. Retoma-se aqui, como exemplo, duas falas de estudantes ao responderem o item 04 do questionário discente, que questionava como se colabora para a melhoria da escola: “Colaboro muito com meu testemunho de um aluno disciplinado”; “Respeito os professores, os coordenadores e acho que se todos aderissem o respeito a escola melhoraria bastante”. (QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 04, 2018). Ou ainda, em outra fala, relacionada à participação dos estudantes nos processos educativos da escola: “Em interesse em sala de aula preciso melhorar um pouco, e em aprendizagem também. Já os outros posso dizer que é bom pois colaboro com meus colegas e professores” (QUESTIONÁRIO DISCENTE, ITEM 02, 2018).

A ideia de disciplina kantiana, tão cara aos propósitos do esclarecimento, remete às análises sociais com base nas tecnologias de poder. Foucault (2007) analisou a modernidade a partir do que chamou de sociedade disciplinar. A disciplina se tornou para o autor, a partir dos séculos XVII e XVIII no contexto europeu, dispositivo chave no mecanismo de controle social, e a escola, como instituição estratégica na produção do regime disciplinar, exerce seu papel na uniformização, homogeneização e normalização social (SIBILIA, 2012) ao mesmo tempo em

que surge para atender as demandas da sociedade urbana e industrial. A escola é, portanto, a instância social privilegiada na produção de modos de pensar e agir na cultura e, com isso, consiste também em instrumento importante no ordenamento das condutas. Na Modernidade, contou com tecnologias próprias para organizar, classificar e normatizar a sociedade nos moldes disciplinares.

Michel Foucault (2007) caracterizou o poder disciplinar como a atividade de docilizar os corpos. O corpo dócil é o corpo submisso, aquele que pode ser trabalhado e moldado de forma a atender com eficácia as demandas sociais. Define com isso as disciplinas como sendo “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 118). Numa relação de sujeição e através de uma anatomia política, a disciplina intensifica a economia das forças do indivíduo diminuindo a capacidade crítica do sujeito.

A cultura Moderna foi responsável não apenas pela produção do indivíduo, mas, paralelamente, por um modo específico de existência: uma existência governada, conduzida, regida por demandas sociais, econômicas e políticas. Tal modelo de sociedade demandou a existência de técnicas cujo efeito incide diretamente na vida do sujeito. Trata-se da produção de práticas que deveriam ser pautadas por um modo distinto de controle social: o poder disciplinar (FOUCAULT, 2007).

Veiga-Neto (2008) se apropria do conceito de dispositivo foucaultiano para pensar, no contexto da Modernidade, o dispositivo de disciplinaridade como sendo uma rede de elementos sociais que, a partir da articulação do conjunto das instituições que formam a sociedade, promovem práticas estratégicas na manutenção e no funcionamento das relações de poder, cuja dinâmica (disciplinar) sustenta a experiência social. Com isso, a disciplina visou à homogeneização da cultura e à ordenação das multiplicidades humanas como forma de gerenciar a vida em coletividade. Atrelado ao poder disciplinar está o poder da norma, como resultado de práticas orientadas a indivíduos submetidos a procedimentos disciplinares, estes conduzidos por diversas instituições de confinamento (RITO; AQUINO, 2017).

Disciplinar implica estabelecer normas a partir das quais se moldam comportamentos. No campo do saber, estende-se o sentido do termo para se referir à qualidade de organizar e classificar o conhecimento para que possa ser transmitido. A disciplina não apenas fez alojar, em solo cingido, toda uma cultura, mas, e até mesmo para o sucesso de tal empreendimento, inseriu-se no terreno onde se encontra o mais poderoso instrumento biopolítico: a educação escolar.

A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber – tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar –, apresenta uma ambigüidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades. Para a Filosofia da Educação, pensada a partir dos dispositivos foucaultianos, esse é um dos referenciais que mais prometem (GALLO, 2004, p. 82).

O autor da citação acima defende que a inserção do dispositivo disciplinar no campo da ciência foi impulsionada por uma vontade de verdade, própria do processo de construção do conhecimento, como ato político e exercício de poder na sociedade. Por certo, foi a partir da consolidação da ciência Moderna e da instituição de uma vontade de verdade que a educação herdou roupagem científica na forma de Pedagogia, como forma legítima de produzir conhecimento verdadeiro sobre os processos de ensino e aprendizagem. A Pedagogia foi, portanto, o meio, o veículo através do qual a disciplina, no campo do saber, instituiu o modelo de como conhecer e, com isso, instruiu modos de como viver, com a insígnia da autonomia e da liberdade:

A Pedagogia enquanto ciência, materializada na instituição escolar, está na base daquilo que Foucault chamou de sociedade disciplinar, base do mundo ocidental contemporâneo. As sociedades disciplinares foram as responsáveis pela individualização do poder, pelo processo de subjetivação que, ao mesmo tempo, permitiu a autotematização do humano, com o aparecimento das ciências humanas, e o estabelecimento de novas formas de convívio social e de relações de poder, onde a dominação é introjetada por cada indivíduo. Essa introjeção cria uma ilusão de liberdade e autonomia, pois cada um de nós é supostamente responsável por suas escolhas: o que, quando e como comprar, em quem votar, por exemplo (GALLO, 2004, p. 94).

Foucault (2007) identificou a escola como peça fundamental na engrenagem disciplinar, como espaço marcado por relações hierárquicas e normalizadoras. A vigilância contínua e funcional faz que a disciplina se torne um sistema integrado, “[...] ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido.” (p. 148). No enredo da hierarquia e da norma, mas também sob a égide da vigilância e do controle, a escola atua qualificando os comportamentos a partir de valores dicotômicos, atribuindo boas e más condutas. O instrumento do PPDT utilizado como coleta de informações para avaliação (Anexo M) mostra como a disciplina, com suas tecnologias de poder disciplinar, estão ainda presentes na escola atual, ao utilizar categorias como, *Ótimo, Bom, Regular, Razoável, Fraco e Insuficiente* para avaliar aproveitamento, participação e comportamento do aluno em sala de aula. Essa presença aproxima a educação de uma ferramenta de sujeição, incidindo de forma ampla nos agentes educacionais:

Educar, por tanto, comporta sujeitar os indivíduos — professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores — a poderosas técnicas de vigilância, exame e avaliação, que ao mesmo tempo os objetivam (dado que eles são objeto de conhecimento para si e para os outros) e subjetivam (por serem eles sujeitos que conhecem e conhecem-se a si mesmos, e estarem também sujeitados a outros) (KOHAN, 2000, p. 148).

Das tecnologias disciplinares, a vigilância se tornou dispositivo fundamental no controle das condutas. Na Modernidade, tornou-se instrumento de visibilidade, com efeitos de poder, que permite identificar para classificar e, enfim, corrigir o indivíduo (FOUCAULT, 2007). Assumiu características específicas para o bom monitoramento das massas no referido período histórico, em que a hierarquia indicava a forma e, o panóptico, o modelo de eficiência em ver sem ser visto.

O desenvolvimento das tecnologias do poder disciplinar no ambiente escolar fez a educação tutelar ganhar corpo. Na disciplina, o corpo docilizado atrelado à alma subjugada se torna o cerne da tutela na educação. Na Modernidade, a hierarquia, o exame e a norma subsidiam as práticas de governo do sujeito da educação:

Governamentalidade educacional: teorias da aprendizagem, didáticas, currículos, técnicas administrativas, disciplina dos corpos, das mentes, sentimentos, crenças, disciplinas, grades, triiim, sinal, sentar, levantar, falar, calar, cada coisa em seu lugar, mesas e cadeiras, salas e pátios, hora de rir, hora de comer, hora de sentir, hora de sentar, avaliações, grades, seleções, objetivos e metas, métodos, planejamento da vida, vida morta, prever, capturar, conduzir, administrar o campo de possíveis, anular o fora, rechaçar o novo, péééé, sinal, mover-se, imobilizar-se, população infantil, marche!, representações, medir, encaixar, prever, orientar, coordenar, aplicar, direcionar: todo o espaço da existência. Domínio totalizante e de cada ovelha na escola: formação. Formação controlada: sujeitamento. Individuação assistida, modulada: escola. Inocular com o vírus da obediência, da covardia, da descrença na possibilidade de criação. Formar para trilhar os caminhos percorridos, para sonhar os sonhos sonhados, os pensamentos pensados, as ideias tidas: segurança. Reprodução. Escola: formação de matriz. Reprodução (GALLO, 2011, P. 173).

Foram aproximadamente dois séculos em que o dispositivo disciplinar, no seu auge, predominou diante das práticas escolares na Europa, com efeitos na educação em todo o ocidente, e organizando-se tardiamente no Brasil, no início do Século XX, sob a influência do movimento escolanovista (OLIVEIRA, 2004). Contudo, a sociedade Moderna se transformou e, conseqüentemente, as tecnologias de poder sobre a vida. Com efeito, a Modernidade passou por intensas transformações ao longo dos séculos e, com isso, o modelo que rege a forma de governar o outro se atualiza. Deleuze (1992) analisa essas transformações a partir do que intitula *sociedade de controle*, que tende a sobrepujar o modelo de sociedade calcado nas instituições de confinamento e passa a ocupar o espaço-tempo, bem como a produzir subjetividades, a partir de outros vetores da realidade social.

Na visão do filósofo, a sociedade disciplinar constitui um passado imediato a partir

do qual se transforma o modo de ser e estar no mundo, em que predomina um controle contínuo e horizontalizado, cujas forças não mais incidem direta e necessariamente no corpo. Surge com isso a necessidade de se redimensionar a lógica de funcionamento das instituições e da interação social:

A família é um 'interior', em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo (DELEUZE, 1992, p. 220, grifo do autor).

É nesse contexto de transição, entre a disciplina e o controle, que o PPDT se torna instrumento de acompanhamento e avaliação dos estudantes matriculados na rede pública de educação de Ceará. Com isso, a vigilância hierárquica, própria da sociedade disciplinar, se molda aos propósitos do acompanhamento e do controle contínuo. Nesse sentido, os diversos instrumentos que abrangem o Dossiê do PPDT (mencionados no capítulo 2, tópico 2.3.3), ao integrar o controle dos registros acerca dos dados relativos à turma, unindo a caracterização da turma frente aos dados escolares e às atividades que envolvem o PPDT, levando em conta o portfólio individual dos alunos, não apenas possibilitam ao educador o monitoramento do estudante, mas imprimem, na figura do diretor de turma, o incremento correspondente a essa função.

No âmbito da educação, um novo estatuto do conhecimento se encaminha, a educação continuada se faz cada dia “mais necessária” e os métodos de ensino assumem outras configurações:

As práticas e os discursos disciplinadores sobre a escola se transformaram, o espaço arquitetônico cerrado se abriu, os métodos de ensino estão deixando de ser disciplinadores e os exames já não possuem o mesmo sentido. Enfim, no discurso das reformas, a escola se transformou radicalmente, e até mesmo a própria escolarização do conhecimento passou por uma mutação, pois o conhecimento perdeu o seu caráter solidificado e universal, ao transformar-se em mera informação (CESAR, 2010, p. 227).

Na contemporaneidade, a sociedade de controle se caracteriza por modular o indivíduo, ou fragmentos desse mesmo indivíduo, a partir da consideração de aspectos como função de seu potencial econômico na estrutura social. Não se trata mais de um investimento direto no sujeito, a partir de um sistema fechado, com intuito de se moldar o corpo para determinado fim. O controle se exerce de forma contínua, e a produção subjetiva se torna fluida (DELEUZE, 1992).

As sociedades de controle, funcionando no modo da biopolítica, já não precisam enclausurar para controlar. Cada indivíduo se torna um número, um código numérico, um código de barras, que carrega um conjunto de informações que podem ser lidas, decodificadas, identificadas, localizadas, controladas. Controle de fluxo. Para que impedir o 'livre' fluxo pelo enclausuramento, se o próprio fluxo 'livre' pode ser identificado, medido, controlado? Informação, cada vez mais informação. Disseminação de ideias virais, ativação de fluxos corporais. Controle, cada vez mais controle (GALLO, 2011, p. 170, grifos do autor).

Da disciplina ao controle, a sociedade contemporânea modela a condução do sujeito, assim como orquestra novas técnicas de governar condutas:

Trata-se da diferenciação entre *docilidade e flexibilidade*, de modo que se possa dizer: enquanto a disciplina moderna funciona para produzir *corpos dóceis* (Foucault, 1989), o controle pós-moderno funciona para produzir *corpos flexíveis*. É fácil entender o quanto isso tem a ver com a promoção das novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual (VEIGA-NETO, 2008, p. 37, grifos do autor).

O dispositivo de controle ganha novos contornos na sociedade atual, de modo que, além de adquirir estratégias distintas na tarefa de conduzir condutas, outras funções são agregadas. Para Bruno (2014), há no momento presente uma reinscrição do dispositivo de vigilância, que se molda e se legitima a partir de múltiplos aspectos que envolvem visibilidade e monitoramento. Veiga-Neto (SILVA, 2015) se utiliza de outras categorias para expressar a presença da vigilância no dispositivo de controle na contemporaneidade:

O controle, segundo Veiga-Neto, assume o papel de fiscalizar, submeter a exame, conferir, comparar e exercer a ação restritiva ou de contenção. Funciona como o inverso da vigilância, pois nela a ação é intensiva, ostensiva e contínua, em que os vigiados acabam se transformando em sujeitos que se vigiam, capazes de exercer o autogoverno sobre si mesmos. O controle exerce função mais sofisticada e, mesmo ameaçando, é mais episódico, descontínuo, no que tange à coleta, ao processamento e armazenamento de informações. Contudo, isso não significa que as disciplinas desaparecerão, nem que o controle é algo novo, o que ocorre é uma mudança de ênfase, para a manutenção dos riscos sociais em níveis mais seguros. O que se modifica são os objetivos dessa vigilância, não mais para disciplinar (uma vez que o governo de si e dos outros já se mostrou eficaz), mas para registrar informações acerca de nossas ações, atualizar bancos de dados e, a qualquer momento, conferir, fiscalizar informações e examinar (p. 50).

De crise escolar a um sistema adaptado aos moldes contemporâneos relativos ao consumo e à produção, a escola passa a assumir função estratégica no contexto da biopolítica neoliberal, atuando como dispositivo de governar sujeitos. Nesse sentido, as relações de autonomia e tutela na sociedade de controle ganham outra configuração, em que a autogestão surge como elemento chave no deslocamento (do dócil ao flexível) da produção dos corpos. Na educação, esse deslocamento também aponta na direção de um autogoverno⁴⁵, incidindo

⁴⁵ As implicações das relações de poder no âmbito da educação são abordadas o próximo tópico.

diretamente na forma como o sujeito da educação concebe a autonomia nas práticas educativas.

Em ambos os contextos, na sociedade disciplinar e de controle, a escola tem participação ativa, seja como produto seja como produtora das práticas de vigilância. Na contemporaneidade, essas práticas estão presentes na relação institucional que abrange alunos, professores e gestores, de tal modo que vêm modificando todo um cenário institucional que envolve, entre outros aspectos da rotina escolar, ensino, planejamento pedagógico-curricular, apropriação do espaço, lazer e sociabilidade. Com isso a escola está sendo aos poucos remodelada; as relações institucionais, reorganizadas; o papel do educador, reconceituado; e, até mesmo, o ensino, a despeito da estrutura curricular na orientação das condutas, rediscutido. De instituição responsável por executar o projeto social e emancipatório da modernidade, bem como o de disciplinarização da sociedade, a escola se torna, na contemporaneidade, instrumento estatal ligado aos processos de regulação biopolítica.

O professor diretor de turma, através da disciplina de Formação Cidadã, tem a possibilidade de transformar as práticas educativas, modificando a dinâmica de sala de aula e redimensionando o estudante como agente ativo da própria formação. Os temas são trabalhados a partir das demandas da escola e da turma. São definidos juntamente com professores e estudantes em sala de aula. Funciona, portanto, em modo diverso da disciplina tradicional. Apesar de, também, ser curricular, a há algo que escapa ao modelo de disciplina habitual:

Professora Ana: [...] ainda assim eu vejo de forma positiva porque é um espaço em que eu não sou cobrada em passar uma avaliação para eles, e eles se sentem mais à vontade para falar. Eu lembro que o ano passado, você [pesquisador] assistiu uma aula minha, era um documentário que falava sobre juventudes. Um documentário que saiu pensando no aluno do ensino médio, uma realidade de alunos pobres, uma realidade de alunos negros. O documentário não falava de juventude, falava de juventudes, e o quanto esses adolescentes tinham uma série de demandas que muitas vezes a gente não pára para ouvir, que não se encaixa nesse modelo de mercado de trabalho: estudou, fez ENEM, trabalhou e pronto, minha vida é isso, né. É um documentário interessantíssimo. Eu acho que o Projeto Professor Diretor de turma, ele dá uma quebrada para você repensar enquanto professor, e eles enquanto alunos, o que é a escola para além do conteúdo, o que a gente está fazendo aqui. Nesse ponto eu acho muito positivo (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Diferentemente das disciplinas da base curricular, que possuem um conteúdo pré-definido e tem incluem livro didático, ao qual o professor precisa seguir e há todo um planejamento anual a cumprir e, enfim, um ritual na formalidade do ensino, no Projeto Professor Diretor de Turma o professor possui mais liberdade para transitar nos temas e na formatação da atividade e dos recursos didáticos.

Professora Ana: Eu trabalho temas livres e fundamentais para a vida de muitos alunos (esses temas são direcionados pelo projeto) que abordam temáticas do cotidiano. Aqui

eu não sou obrigada a dar um conteúdo porque cairá no ENEM ou na minha prova. A temática do Projeto Professor Diretor de Turma será útil para a vida do aluno, como temas: gravidez na adolescência, alimentação, drogas, violência, mercado de trabalho, entre outros. Os alunos podem escolher as temáticas apresentadas na lousa no início do ano e ao longo do mesmo, o professor juntamente com eles desenvolve os conteúdos. Eu trabalho com aula expositiva, rodas de conversa, filmes, documentários, dinâmicas, entre outros. O problema desse projeto é o pouco tempo de aula, pois são apenas 50 minutos, o que poderia ser prolongado. Além disso, existe muita burocracia no site Diretor de Turma por causa do preenchimento dos questionários desenvolvidos para obter informações sobre a vida pessoal e escolar do estudante, porém são mal elaborados (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Com isso, sem os protocolos formais que envolvem uma disciplina padrão no formato curricular, porém, incluindo aspectos de vigilância na dobra entre a disciplina e o controle, o Projeto possibilita, também ao educando, formas distintas de expressão no espaço escolar, que podem produzir desvio à própria lógica do controle contínuo, flexível, inscrito no dispositivo de controle, garantindo um espaço de fala. Os trechos a seguir, retirados da transcrição da restituição realizada com 27 professores (incluindo dois dos três professores diretores de turma que participaram da pesquisa desde o seu início) junto ao encontro pedagógico da escola, ilustram:

Professor Henrique: E aí as coisas iam naturalmente acontecendo. E aí o fato de ele [o aluno] saber ainda que não tinha uma prova, que eles não iriam ser avaliados formalmente depois com atividade na lousa ou com uma redação para transcrever, ou com um trabalho para fazer, mas que ele poderia ficar livre para ouvir, pensar e falar, dá de fato mais espaço para o aluno se abrir e de fato emitir a opinião dele sem medo de restrições, porque ali, no final das contas, ele não iria ser avaliado por aquilo, e aí ele ficava livre para opinar ou então para simplesmente dizer, não eu não quero falar. [...]

Professora Y (não participante das etapas anteriores da pesquisa): E os alunos daqui já internalizaram esse projeto. É um projeto enriquecedor. Eles veem no PPDT um porto seguro. Não sei se vocês percebem isso. Mas seja a problemática que acontecer, [dizem] vamos esperar a aula da fulana, porque ela e é a nossa PPDT, ele é o nosso PPDT.

(TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

A relevância social desta pesquisa consiste em fortalecer essa dinâmica, de modo a suscitar a participação do aluno nas práticas educativas, conduzindo a própria formação. O PPDT, tal como verificado na fala do professor Henrique e congruente os propósitos educativos da escola, atua como analisador das relações entre autonomia e tutela em ambiente escolar, tornando-se um dispositivo significativo para a pesquisa, como se verifica na fala da professora Helena, coordenadora pedagógica da escola:

Professora Helena: O Projeto Professor Diretor de Turma é uma oportunidade de aproximar-se dos alunos, e de acompanhá-los e ajudá-los a enfrentar dificuldades e superar os problemas nos desenvolvimentos (familiares, acadêmicos, socioemocionais). [...] A intenção inicial do projeto era conhecer o perfil dos alunos e acompanhá-los em relação às notas e às faltas, também gerindo problemas da turma

e entre os alunos. Agora foi acrescentada uma nova diretriz para o projeto, que é a formação socioemocional (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

No contexto das demandas socioemocionais e, sobretudo, dos instrumentos que servem de gerenciamento da vida em coletividade, o PPDT conta com instrumentais próprios, que são interligados com o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE ESCOLA, conforme apresentado no capítulo 2, abrangendo aspectos amplos das turmas e dos estudantes individualmente. Cabe ao professor diretor de turma, dentro das suas atribuições, aplicar esses instrumentais, que servem, de certa forma, para aproximar o educador do corpo discente, já que ele passa a ter conhecimento detalhado da vida do aluno. Contudo, por vezes, a existência desses instrumentos era questionada:

Professora Ruth: [...] E aí, no final do ano, eu fiz uma avaliação do PPDT e pedi para que eles colocassem sugestões, e também para que eles colocassem aqui o que eles não gostavam, né, e foi unânime realmente. Eles não gostavam era dessas rubricas, desses instrumentos, de responder essas questões. Eles detestavam preencher aquilo, eles achavam que estavam expondo a vida deles. Muitas vezes eles colocavam: "Ah, por que a senhora quer saber das nossas vidas?". Aí eu disse: "não, eu não quero saber sobre a sua vida. Eu quero que você pense sobre a sua vida". Enfim, mas foi unânime, mesmo. Eu acho que é uma coisa que precisa ser avaliada. No meu caso eu deixei de trabalhar vários temas porque tinha a obrigação de aplicar todas aquelas rubricas (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019, grifo nosso).

Verifica-se aqui, na fala da professora, elementos que atuam como dispositivo de autogoverno, como justificativa para a utilização dos instrumentos. Em outra fala, também na ocasião da restituição realizada no encontro pedagógico da escola, com todos os professores da Instituição, o professor Rômulo mostra como os instrumentais e o preenchimento dos dados no sistema sobrecarrega o educador:

Professor Rômulo: Acredito que em breve teremos mudança neste projeto. O dossiê que se pede é deveras importante, no entanto, perdemos tempo demais com o preenchimento on-line dos dados, e na sala dos professores só há um computador disponível para mais de dez PPDT. Poderíamos projetar mais encontros com alunos e responsáveis e não o fazemos integralmente, sinto dificuldade de pôr em prática o que anseio para melhorar a turma integralmente por questões de tempo e estrutura física e material, como imprimir textos. O tempo é muito corrido para tratarmos dos dossiês de todos os alunos (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

De certa forma, a lógica e a cultura da avaliação própria do modelo disciplinar persistem. Mas, agora o objeto é mais o comportamento, a conduta, e menos o desempenho. Como visto, esses instrumentais compõem o Dossiê do estudante, e oferecem recursos para alimentação e consulta das informações pessoais, familiares e acadêmicas, além de trazer material de orientação aos alunos (CODEA, 2012). Diante desses recursos, o professor diretor de turma assume dupla função escolar, ambas ligadas à produção de dados sociobiográficos do

estudante e, conseqüentemente, ligadas ao biopoder⁴⁶. De um lado, no que se refere ao relacionamento discente, atua diretamente na criação de vínculos no ambiente educacional, promovendo maior aproximação na relação professor-aluno. De outro, no que tange à biopolítica e com base no argumento da seguridade social, de forma sistemática, reúne e fornece informações privilegiadas do alunado junto à administração pública.

Em nome do respeito aos direitos da infância e juventude, assistimos a intensificação dos processos de regulamentação de suas vidas e de suas famílias. Fichas de controle de assiduidade dos alunos na escola, bem como mecanismos de notificação aos conselhos tutelares de qualquer ação que confrontem as normas escolares, têm se espalhado pelo país, sendo justificadas como dispositivos de proteção da infância e da juventude e de prevenção dos riscos sociais (HECKERT; ROCHA, 2012).

Na escola, o Projeto Professor Diretor de Turma é valorizado pelos professores e pela gestão e, com isso, desenvolvido através de planejamento e discutido junto ao colegiado nos encontros pedagógicos.

Professora Ruth: O PPDT é uma adaptação de modelos educacionais importados da Europa e não tem nada em comum com o trabalho feito nas escolas de Fortaleza. No entanto, apesar de ser um modelo criticado por vários colegas de trabalho, eu vejo de forma positiva. Eu fui uma estudante que odiava determinados conteúdos que não me serviram para nada e eu percebo isso nos alunos atualmente. O Projeto Professor Diretor de Turma é uma "fuga" do que eu considero tradicional na sala de aula (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

O educador, no contexto da escola pública, se apropria do PPDT e dos recursos que incluem a proposta para se aproximar dos alunos, e, com isso, imprimir a sua marca, como uma linha de fuga, escapando à lógica do dossiê. Conseqüentemente, os jovens se envolvem de forma afetiva, pois podem trabalhar temas mais diretamente ligados ao seu cotidiano e à sua realidade, considerando o contexto individual, familiar e comunitário. Portanto, educadores e alunos enxergam no PPDT um instrumento com potencial de transformação, mesmo que com algumas ressalvas.

Professora Ana: Ocorreu uma situação delicada uma vez, durante o Projeto Professor Diretor de Turma, por causa da temática "Violência Contra a Mulher", um relato de uma aluna que tinha sofrido o conteúdo que eu explicava. À medida que eu contava uma história de uma personagem da novela das 21 horas da Globo, em que ela tinha sido estuprada pelo padrasto, uma aluna chorava no fundo da sala. Eu sabia por que ela chorava, mas não sabia o que fazer com aquela informação. Eu poderia ter ido até o fundo da sala e dar um abraço de conforto, mas todo mundo saberia o que estava acontecendo. Preferi fingir que não estava vendo e foi o que fiz, mesmo me sentindo péssima com a minha postura. No final da aula, a aluna me procurou e me contou que tinha sido abusada sexualmente na infância por um parente próximo, da mesma forma como eu tinha descrito em sala. Eu me senti tão impotente naquele momento... e aconselhei que a aluna procurasse ajuda psicológica. Não foi o primeiro depoimento,

⁴⁶ O PPDT como instrumento de regulação social presente no espaço escolar será aprofundado no tópico 4.5.

nem será o último, mas eu tenho muita dificuldade para ouvir os problemas dos alunos e não absorver para a minha vida. Eu vejo um verdadeiro abismo entre a realidade do aluno para a minha vida. Nesse ponto, acho que o Estado exige demasiadamente do professor e não dá um retorno à altura. Digo isto, porque se eu precisar de um psicólogo pelo Estado, terei muita dificuldade para conseguir, além de ter direito apenas a 10 sessões por ano (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Tais ressalvas incluem a falta de preparo, na formação do pedagogo, para lidar com questões como essas, que envolve a vida e a intimidade do estudante, e que se atrela a questões socioeconômicas; incluem, também, a necessidade de cuidado em relação à saúde mental do educador que lida diretamente com essas questões. Contudo, mais do que isso, pois, como foi abordado anteriormente, atualmente tudo tem que estar incluso dentro das atribuições da escola, e cabe ao educador resolver. No caso, o professor individualmente reedita a lógica neoliberal do “só depende de você”, que, por sua vez, se vê por vezes impotente diante do que agora ele presencia:

Professora Selma: A segunda crítica ao projeto é que o professor recebe 3 horas de planejamento para resolver situações complexas. É obrigado, por exemplo, a ter uma proximidade com a vida do aluno, de forma [que pode se tornar] prejudicial. O professor fica responsável em chamar os pais dos alunos para conversar, ligar para os alunos que estão ausentes, criar grupos de *whatsapp* que gera uma relação íntima muito complicada, pois tira a privacidade do professor algumas vezes (recebo mensagens de madrugada, nos finais de semana), deve ouvir os problemas dos alunos e mediar com outros professores, o que é uma carga emocional muito forte, pois a realidade de vida de muitos alunos da escola são complexas, densas e não estamos preparados emocionalmente e financeiramente para essa atribuição extra. Na prática, eu consigo manter os grupos de *whatsapp* para recados, mas tenho muita dificuldade em conversar com os pais e com próprios alunos, principalmente quando eu percebo que os problemas são graves (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Outro trecho, retirado da transcrição da restituição na ocasião do encontro pedagógico da escola, traz a fala da professora Ana, que, partir das discussões, inclui a consideração dos dados relativos ao questionário aplicado aos alunos. O trecho faz emergir enunciados e lança curvas de visibilidade acerca do sentimento e apropriação do Projeto por parte dos agentes educativos. Esses enunciados assumem linhas de força no ambiente institucional (discutidas nos próximos capítulos), que estão mais ou menos ligadas às práticas de autonomia e tutela no cotidiano de alunos, professores e núcleo gestor:

Professora Ana: Apesar das duras críticas acima, eu me sinto satisfeita no Projeto Professor Diretor de Turma. Acredito que se o ensino não fosse obrigatório e sim conscientizado, como algo fundamental na vida do aluno, teríamos uma educação de excelente qualidade. Eu sempre vejo críticas fortes ao nosso modelo educacional, falido, tradicional. Reproduzo também esse discurso em sala para os alunos, apresento para eles superficialmente a visão de escola-prisão apresentada por Michel Foucault. Às vezes me sinto dessa forma na escola: uma agente penitenciária vigiando alunos presos, sedentos para fugir do presídio gradeado (somente a sala de aula, pois eles adoram ficar na escola, mas odeiam a maioria das aulas). Ao mesmo tempo, eu apresento para esses mesmos alunos outra perspectiva: a história da paquistanesa

Malala Yousafzai. Sempre conto a história dela para todas as minhas turmas, como inspiração de uma educação libertadora. Eu mostro a escola que a Malala estudou (conservadora e precária) através do documentário produzido sobre a vida dela e a alegria de uma menina que virou mulher que luta pela educação de outras mulheres no mundo. No final, sempre defendo a visão da personagem Malala sobre a educação e sempre reproduzo a frase dela para os alunos: "uma criança, um professor, uma caneta podem mudar o mundo". O pensamento pessimista nunca me ajudou na vida e mesmo que este pensamento seja muito forte no meio educacional, eu prefiro me inspirar no sucesso de personagens como a Malala (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

A potência da resistência na jovem paquistanesa aparece também como uma atitude individual frente a um sistema opressor. Contudo, a forma Malala de luta pela educação das mulheres em seu país se torna inegavelmente coletiva e, como produção subjetiva, é também apropriada pela professora como instrumento de resistência social na educação.

A vigilância contínua se faz, portanto, de forma intrínseca, sem necessariamente sufocar ou reprimir. Ao contrário, apesar de a professora relatar um sentimento de aprisionamento, é na aproximação e no compartilhamento da intimidade que a vigilância se diferencia. Ela se realiza precisamente no efeito do seu propósito, ao trazer o aluno para a atividade pedagógica, ao fornecer o sentido de sua presença institucional, ao incitar a formação e, enfim, ao promover sua permanência na escola:

Professor Rômulo: Aproximá-lo da vivência na escola, aproximar sua realidade (incluindo família) da escola, e conseqüentemente a escola de sua realidade. Aproximar-se daqueles alunos mais problemáticos através de vivências significativas, motivando-o, transformando-o, aproximando-o da escola. Dessa forma, a turma recebe uma formação para a vida, incluindo: estudo orientado, respeito, família, profissão etc.

[...]

Professor Rômulo: O Projeto Professor Diretor de Turma objetiva aproximar o aluno da escola e não fazê-lo desistir, então, na medida do possível, ele tenta intermediar a vivência integral do aluno na escola, na verdade, somos quase “detetives”, observando os passos destes alunos na escola e em sua comunidade. Assim, ele é incentivado a participar de práticas educativas.

(TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Como “quase detetives”, a vigilância contida no professor diretor de turma se estende até onde a disciplina não chega. Até mesmo a iniciativa em relação à participação em sala de aula é afetada através da mediação do professor diretor de turma:

Professora Ana: O aluno, nas aulas de Diretor de Turma, precisa falar e muitos acabam falando porque se identificam com os temas. Nesse ponto, a participação da sala é mais ativa, mas é necessário que o professor promova esse espaço para os alunos se desenvolverem. Se o professor apenas trabalha de forma expositiva nas aulas, os alunos permanecem ouvindo e a minoria faz alguma intervenção. Quando o professor propõe uma sala com roda de conversa, dinâmica, seminários, os alunos se sentem seguros para falar em público. Novamente, cabe ao professor saber mediar essas aulas (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Com isso, quanto mais próximo do aluno, tanto mais eficiente a dinâmica do par

acompanhar/ vigiar, e tanto mais eficaz a atividade discente no ambiente escolar. Apesar da presença do dossiê, em que inúmeros aspectos devem ser metrificados, há ainda a possibilidade de singularização através da conduta do próprio professor.

Coordenadora pedagógica, professora Helena: A contribuição do projeto para participação ativa dos alunos na escola vai depender muito do perfil do professor que foi colocado como diretor de turma. Essa questão do perfil deveria ser priorizada na lotação dos professores, mas nem sempre é possível por conta da carga horária. Se o professor é capaz de se interessar pelos alunos e interagir com eles e dividir a responsabilidade pela disciplina, mais eles tomam conta da proposta. Se, no entanto, o professor não se torna próximo, torna-se mais uma aula para preenchimento das horas curriculares (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

O PPDT como proposta educativa na escola inclui, sobretudo no educador, o plano de (re)integração social dos estudantes. O prefixo entre parênteses indica a consideração do contexto de desfavorecimento social que abrange o perfil da comunidade e do público da escola em questão.

Professora Ana: O projeto se chama também Formação Humana ou Formação para Cidadania e eu vejo exatamente esse sentido: formar um cidadão (minimamente). Diante da difícil realidade da maioria dos alunos da escola pública, conseguir que esse aluno conclua o ensino médio, não se envolva com o mundo da criminalidade, consiga um emprego, alcance o ensino superior, enfim, viva na nossa sociedade de forma honesta, respeitosa é completar nosso trabalho como professor(a). Pra mim, até a forma como muitos alunos e ex-alunos tratam suas companheiras de maneira respeitosa, sem violência, é um grande avanço. Depois que a escola inseriu a data do Dia da Mulher para fazer roda de conversas, apresentou o tema feminismo, percebemos alunas mais conscientes dos seus direitos ao corpo e homens menos agressivos no discurso e na prática machista da nossa sociedade. Nesse sentido, me sinto realizada em cumprir meu papel como professora na perspectiva cidadã (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Com isso, o PPDT acaba por ser um espaço que mobiliza pautas atuais como o feminismo, a violência de gênero e outros temas que subjetivam educadores e jovens. Se, por um lado, não cabe a escola resolver todos os problemas do mundo, por outro, num cotidiano que inclui cinco horas diárias durante aproximadamente doze anos da vida, não cabe escapar disso e se eximir do debate acerca dessas questões. Se, dentro dos muros escolares, nada houvesse a refletir, problematizar ou se indignar, sua função pública, como diz os autores de *Em Defesa da Escola*, estaria comprometida. Por outro lado, é importante atentar para o fato de que os sujeitos/ corpos alvos da disciplina e do controle, aqui abordados, são racializados, conforme trazido no capítulo anterior, e ocupam espaços em que se reproduzem práticas de preconceito e discriminação (MIRANDA *et al.*, 2020), incidindo diretamente na autoestima juvenil e, com isso na relação entre autonomia e tutela num contexto em que a maioria se declara entre preto e pardo.

Como toda proposta educacional, existem propósitos educativos que perpassam o planejamento escolar, as práticas pedagógicas, o olhar e a atitude do professor e, também, as ações no âmbito da política educacional. Resta saber de que forma esses propósitos se aproximam ou se distanciam, e como fazem relação com a autonomia e tutela na educação. No próximo tópico é aprofundado o tema relativo às práticas tutelares no âmbito da biopolítica e da governamentalidade.

4.4 Gerir Turmas, Conduzir Condutas: Educação Tutelar, Biopolítica e Governamentalidade

Entre a autonomia e a tutela, o governo dos outros.

[...] Estando os corpos docilizados, disciplinados, organizados, cada um em seu lugar, tempo e espaço, trata-se de controlar os fluxos, para além das instituições. Como conduzir?, perguntou-se Foucault. Como conduzir-se a si, como conduzir os espíritos, como conduzir os filhos, como conduzir a família, como conduzir o espaço público? Segundo o filósofo, a partir do século XVI entramos da era das condutas, na era dos governos, era permeada pela pergunta fundamental: como conduzir as crianças? (GALLO, 2011, p. 173).

No capítulo 3 desta tese (tópico 3.2) foi abordado o conceito foucaultiano de poder em sua relação com o saber. Tal relação demonstra que o exercício de poder na experiência social implica a apropriação de saberes que irão fundamentar e legitimar práticas que incidem diretamente no sujeito. Nessa engrenagem, as sociedades produzem mecanismos que fazem extrair, dos sujeitos, os saberes necessários para o exercício de poder na forma de regulação, gestão e monitoramento. Como visto, a sociedade disciplinar consistiu em um contexto que produziu tecnologias específicas sofisticadas na produção desses saberes (FURTADO; CAMILO, 2016).

Também no capítulo 3, foi mencionado o modo como, nos estudos de Foucault, a sexualidade se tornou categoria fundante na formação da subjetividade Moderna. Nesse contexto, a sexualidade consistiu ao mesmo tempo em objeto de saber e meio para normalização da sociedade, a partir da qual seria possível conduzir o indivíduo, a sociedade e a espécie humana:

A partir do momento em que passou à investigação dos dispositivos de produção da sexualidade, Foucault percebeu que o sexo e, portanto, a própria vida, haviam se tornado alvos privilegiados da atuação de um conjunto de poderes normalizadores que já não tratavam simplesmente de regrar comportamentos individuais ou individualizados, mas que pretendiam normalizar a própria conduta da espécie, bem como regrar, manipular, incentivar e observar fenômenos populacionais, como as taxas de natalidade e mortalidade, as condições sanitárias das grandes cidades, o fluxo

das infecções e contaminações, a duração e as condições da vida, etc. A partir do século XIX, já não importava mais apenas disciplinar as condutas, pois também era preciso implantar um gerenciamento planejado da vida das populações. Assim, o que se produziu por meio da atuação específica do biopoder não foi mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas a própria gestão calculada da vida do corpo social. A partir dessa mutação analítica, as figuras do Estado e do poder soberano, que Foucault pusera anteriormente entre parênteses a fim de compreender o *modus operandi* dos micropoderes disciplinares, tornaram-se então decisivas, pois constituíam a instância focal de gestão das políticas públicas relativas à vida da população (CESAR, 2010, p. 228-229).

Para abordar os mecanismos que envolvem a biopolítica e a governamentalidade neoliberal, e como afetam a educação, é importante retomar antes outro conceito-ferramenta. Conforme abordado no capítulo 2, dispositivo é um conceito chave, utilizado por Michel Foucault, para se referir a uma dinâmica social que produz subjetividades. Deleuze (1990) o chama de máquina de fazer ver e fazer falar. Os dispositivos, portanto, dão voz e visibilidade as coisas. Mas comportam também linhas de força e de subjetivação. Tensionam o cotidiano, colocam em xeque os discursos e as práticas habituais. Incitam novos posicionamentos. Provocam rupturas e produzem formas distintas de pensar e agir.

Retoma-se aqui o conceito, pois, para Foucault (AGAMBEN, 2005), dispositivo se torna um termo técnico central nos estudos da governabilidade. O autor destaca duas linhas do dispositivo foucaultiano: a positividade, resgatada do jovem Hegel, que aponta o caráter histórico e produtivo do conceito; e a economia que, desde a teologia cristã, com o termo *oikonomia*, está ligada “[...] a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens” (p. 12). Nesses termos, dispositivo se torna um mecanismo social que, na medida em que orienta condutas, produz modos de ser no mundo.

Governamentalidade é um termo caro nos estudos tardios de Foucault (1979). Para o filósofo, trata-se de uma relação entre segurança, população e governo das condutas que começa a se desenvolver a partir do século XVI, no contexto de transição e superação da estrutura feudal, formação dos Estados territoriais, administrativos e coloniais e dissidência religiosa:

[...] no curso de 1976, Foucault promoveu um giro empírico de suas investigações. O objeto passou então a contemplar obras pertencentes à filosofia iluminista, à ciência política contratualista e à história medieval, produzidas entre os séculos XVII e XIX. A partir desse grande apanhado, o autor sugeriu que a guerra ter-se-ia tornado o gabarito para a inteligibilidade dos enunciados voltados à justiça, à revolução e ao gerenciamento do Estado (RITO; AQUINO, 2017, p. 130).

O problema do governo emerge na medida em que surgem as artes específicas de

governar a si próprio, num retorno ao estoicismo; as almas, através da pastoral católica e protestante; e as crianças, nos primórdios de uma pedagogia que estaria por vir. A literatura da época abordou a arte de governar em três aspectos: moral, político e econômico. Este último, fundado no modelo de governo da família, tornou-se elemento fundamental na relação de continuidade entre os governos em nível de Estado e no interior da sociedade (FOUCAULT, 1979; 2008). Mas é apenas com o *boom* populacional, com o abandono do modelo da família na economia, com o avanço da ciência do governo e com o desenvolvimento da economia e da estatística, no século XVIII, que a arte de governar adquire os moldes de governo do Estado e das populações (biopolítica) que hoje conhecemos.

A governamentalidade se situa, portanto, como possibilidade de se exercer uma forma específica de poder que visa à população a partir da união entre tecnologias de dominação dos outros e tecnologias de governo de si.

Nesse aspecto, as tecnologias governamentais compreendem, também, o governo da educação, das relações familiares, das instituições, implicando a governamentalidade dos outros no governo de si. Esse novo tipo de governamentalidade apresenta-se como uma série de tecnologias do poder relacionada a um novo objeto: a população. A descoberta da população, suscetível de ser controlada, assegura um gerenciamento mais eficiente da força de trabalho; é, ao mesmo tempo, descoberta do indivíduo e do corpo maleável, que acaba por contrapor a concepção anatomopolítica à concepção foucaultiana da biopolítica (SILVA, 2015, p. 44).

Vinculado à problemática do gerenciamento coletivo e no contexto dos argumentos ligados à segurança populacional, surgem os enunciados e, com eles, as práticas médicas de higiene social e gestão biológica, a partir das quais o Estado investiria em organização e monitoramento. Tais práticas estão ligadas a criação de uma cultura cujo discurso inclui a responsabilização do indivíduo frente à saúde, à longevidade e à perpetuação da espécie humana:

Essa vigilância operaria, segundo Foucault, por meio de numerosos agentes. Dentre eles, ganharam destaque aqueles dedicados à medicina. Sob a batuta dos discursos médicos, grandes populações administradas pelos Estados modernos teriam incorporado, em seus hábitos e léxicos, normas baseadas em certa convicção na salubridade. Mediante evocações dirigidas ao bem-estar, à longevidade e à produtividade, a busca pela fortaleza biológica ter-se-ia convertido no sumo projeto dos elementos que circulavam no interior de corpos pertencentes a dadas populações. Segundo essa lógica, quando cada indivíduo se dedicasse a proteger sua própria vida, ele assumiria, concomitantemente, a responsabilidade por garantir a perenidade da espécie biológica na qual estava inserido. Daí que obedecer, defender e fazer propagar as normas coletivas seria indispensável para que os elementos das populações garantissem tanto o desenvolvimento de suas vidas quanto a própria vitalidade da espécie Estado (RITO; AQUINO, 2017, p. 132).

Com isso, o governo de si foi sendo incorporado ao longo da Modernidade, como práticas de governamentalidade, a partir de dispositivos de subjetivação que abrangem políticas e práticas populacionais de biologização e medicalização da vida social:

Gerir a própria vida, considerando-a um organismo biologicamente definido, geneticamente programado e higienicamente preservável, foi o escopo subjetivo a que se devotaram os indivíduos modernos, desde que se generalizaram as práticas de medicalização das populações nas cidades modernas no momento de intensificação do processo industrial. Além disso, a grande força de persuasão dos discursos de fundamentação biológica permitiu que eles se espraiassem nas mais variadas práticas sociais, principalmente em virtude de seu compromisso com a cientificidade das alocações aí em circulação (RITO; AQUINO, 2017, p. 133).

Ora, o que a educação e a escola têm a ver com o problema do governo de si e dos outros? Se a escola, na Modernidade, se tornou um modelo de gerenciamento de coletividades através da sujeição do corpo-indivíduo ao propósito disciplinar, a educação formal na contemporaneidade vem se tornando, no contexto do neoliberalismo, um espaço estratégico de gestão biopolítica, produzindo constantemente novas práticas de normalização (HECKERT; ROCHA, 2012) e, como efeito dessas práticas, o controle que se estabelece na relação educador-aluno no cotidiano escolar. No caso da escola pública em questão, especialmente por estar situada numa periferia de uma capital do nordeste, trata-se de governar juventudes periféricas racializadas. Estar na escola significa, de algum modo, não ser cooptado, ao menos integralmente, por facções ou organizações criminosas.

A partir do final da década de 1970, portanto, Michel Foucault (2008b) se volta para a análise das formas de controle da população no contexto do liberalismo, da soberania e da sociedade mercantilista, introduzindo os conceitos de governo e governamentalidade no âmbito da relação entre Estado, política econômica e dispositivos de seguridade. Essa dimensão de análise possibilitou ao autor lançar luz àquilo que viria fornecer as bases para a compreensão das políticas públicas como instância social atrelada à regulamentação da vida da população. Com isso, o biopoder se desloca de uma diferenciação micropolítica direcionada ao corpo para abranger a gestão do homem em coletividade (CESAR, 2010).

A sociedade contemporânea tem, segundo Foucault (2002), uma estrutura de poder muito diferente daquela que imperou em tempos mais remotos, que se utilizava fundamentalmente da disciplina (como força e imposição) sobre o corpo individual. Hoje, a organização da vida social incide sobre ‘corpos em multidão’, denominada por Foucault (2002) biopolítica – ou seja, a força que regula populações (MENDES, *et al.*, 2015, p. 688, grifo do autor).

As transformações oriundas do desenvolvimento econômico e social no decorrer da transição para o que Foucault chama de Modernidade tardia não tornou ineficiente a utilização

da noção de poder como ferramenta central de análise social. Ao contrário, no projeto genealógico, Foucault, que já havia situado o liberalismo como tática de governo no universo das mutações das tecnologias de poder, agora, na contemporaneidade, apropria-se dos conceitos de capital humano e sociedade empresarial para considerar as técnicas de gerenciamento da população a partir da consideração do sujeito como empreendedor de si mesmo (CESAR, 2010, p. 230).

Com esse novo prisma analítico, o fator econômico ganha visibilidade, assumindo papel central no contexto do neoliberalismo. O biopoder assume axioma biopolítico, com aplicação aos processos de governo da população a partir dos preceitos do empreendedorismo e da teoria do capital humano. Em suma, a dimensão da problemática foucaultiana acerca dos estudos do poder na sociedade do capital se volta para a forma como os processos de subjetivação e individuação se submetem ao controle do mercado.

A esse respeito, Gallo (2011) resgata a noção de público para conceber, no âmbito da subjetividade, o aspecto temporal como elemento intrínseco ao biopoder:

É Maurizio Lazzarato (2006) quem nos faz atentar para o fato de que não é apenas o corpo que está reduzido ao organismo pela disciplina e a população que está regulada pela biopolítica, ambas tecnologias espaciais, mas o tempo, o tempo da existência que é capturado. Há a necessidade de acrescentar a dimensão temporal aos processos biológicos da espécie. Todo o espaço da existência: espaço de tempo, inclusive, mas não apenas tempo cronológico, mas tempo de existência, tempo de virtual, o tempo dos possíveis ainda não criados e atualizados, o tempo da imprevisibilidade, das criações, da potência de transformações, do devir. E este acréscimo nos leva a pensar como objeto da biopolítica não apenas a 'população', mas também o 'público'. Conceito este fundamental para pensarmos as sociedades de controle, o controle é feito por modulação, em espaço aberto, modulação das intensidades do público, seus desejos, crenças, memória. E a noção de público está diretamente ligada ao tempo, mais que ao espaço. Lazzarato retoma o sociólogo Gabriel Tarde para usar a noção de público para diferenciar as técnicas de poder do controle em relação às da disciplina, uma vez que este diz que no final do século XIX entrávamos na era dos públicos (p. 172, grifos do autor).

Surgem, portanto, na contemporaneidade, na gestão da vida em sociedade, formas distintas de assujeitamento. A partir da utilização das redes de conexão e de uma relação prazerosa na interação social, em contraste à obediência e a obrigação moral próprias da lógica disciplinar, o controle age contrapondo os indivíduos entre si e, ao mesmo tempo, compondo-os a partir de aspectos mercadológicos:

Nesses termos, praticamente tudo o que diz respeito à vida de cada indivíduo deve ser objeto de uma acurada atenção por parte das grandes empresas e corporações. É por isso que, hoje mais do que nunca, somos tão incessantemente fustigados por pesquisas de opinião e levantamentos sobre nossos estilos de vida, somos tão solicitados a preencher formulários os mais diversos e instados a fornecer dados detalhados acerca de nossas preferências no que diz respeito à saúde, ao lazer, à moda, cultura, sexo, educação, dentre outros. (GADELHA, 2007, p. 25).

De governado a empreendedor de si, o sujeito da educação formal na contemporaneidade vislumbra uma escola como instituição privilegiada na governamentalidade, situando-a como um dispositivo de gestão da população ao mesmo tempo em que cuida do governo do indivíduo, de modo que:

Se refletirmos a partir da discussão foucaultiana da noção neoliberal de ‘capital humano’, compreenderemos que o novo sujeito econômico ativo deverá produzir-se a si mesmo por meio das novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais deverão ampliar suas capacidades corporais e cognitivas no sentido de torná-lo um ‘empreendedor de si mesmo’. Este novo sujeito será, dentre outros fatores, o resultado de investimentos educacionais na infância e na juventude, garantidos tanto por meio de intervenções estatais visando o governo do corpo a partir da escola, quanto por meio das próprias respostas dos sujeitos aos estímulos e às demandas do mercado de concorrência (CESAR, 2010, p. 231, grifos da autora).

Trata-se, portanto, do exercício de poder como processo contínuo de controle das condutas. Um poder sobre a vida, que incide na segurança, na saúde e na educação, com o argumento de assegurar os direitos fundamentais ao cidadão. A educação formal, para além de ser mais um instrumento de gerenciamento e governo da população, destaca-se como dispositivo privilegiado dessa engrenagem, já que, por sua abrangência e incidência na vida de crianças, adolescentes e jovens, constitui terreno fértil na produção subjetiva e, com isso, torna-se ferramenta poderosa na condução das massas. Nesse caso específico, a população a ser governada consiste nas juventudes periféricas, pretas/pardas e pobres.

Para ter maior alcance, a escola precisa, além de se lançar, trazer o jovem e, também, o que é mais desafiador, lutar pela permanência dessa população na instituição. Dessa forma, os discursos inclusivos passam a ser utilizados como argumentos favoráveis a esse propósito. Se, na sociedade disciplinar, o próprio ingresso à escola ocorria em meio a processos excludentes, na sociedade atual se torna ferramenta imprescindível como forma de controle social (CORRÊA, 2016). Com isso, o tempo de permanência na escola aumenta gradativamente, através de políticas e campanhas de governo, como é o caso dos programas de educação integral do Ministério da Educação, o *Novo Mais Educação*⁴⁷ e o *Ensino Médio*

⁴⁷ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento

*Inovador - EMI*⁴⁸. De forma paralela, a repetência como prática pedagógica institucionalizada começa a ser progressivamente considerada danosa aos olhos da administração pública escolar, já que ela desmotiva o aluno e contribui para o aumento da evasão, trazendo consequências econômicas diretas para o país frente ao cenário internacional:

Tenta-se, ao contrário, recuperar este aluno de diversas outras maneiras, por meio de recuperações paralelas, exames finais, com o discurso de que é necessário respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. [...] Para os interesses socioeconômicos, a reprovação acaba por estimular a evasão escolar e, por conseguinte, baixar o IDEB, desqualificando o país como potência em desenvolvimento. Todas as formas de avaliação utilizadas pela escola são dispositivos para manter a regulação e as formas de melhorar os resultados internacionais, comprovando o rendimento da população aos níveis socioeconômicos (CORRÊA, 2016, p. 206).

Percebe-se, com isso, que as demandas sociais na formação do sujeito contemporâneo se modificam com o contexto cultural e político sem, no entanto, eximir a escola da responsabilidade na condução do indivíduo e da sociedade. A partir das ferramentas foucaultianas, é possível compreender como as técnicas de controle das condutas que incidem nas relações sociais e, também, no cotidiano escolar, são atravessadas, em nível macro e micropolítico, por práticas, ações e programas que se situam no âmbito da governamentalidade biopolítica, no caso, especificamente direcionadas para ao público jovem da periferia de uma capital. Aqui, a questão da liberdade e da autonomia, da subjetivação e do assujeitamento, da submissão e da tutela, bem como as formas de resistência que se inserem como vetores nessa relação, compõem um campo ético-estético-político que envolve o sujeito da educação na contemporaneidade. Com isso, torna-se relevante nesse estudo analisar, a partir dos dados de pesquisa produzidos, de que forma o Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT atua agenciando a formação dos jovens estudantes, de uma escola pública de periferia, como produto de relações biopolíticas na realidade estudada.

e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (EDUCAÇÃO INTEGRAL, MEC, 2020).

⁴⁸ O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 e à reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC, 2020).

4.5 O Projeto Professor Diretor de Turma como Dispositivo de Regulação Social

A escola, no contexto da biopolítica e da governamentalidade neoliberal, busca desenvolver valores e princípios da democracia e da cidadania. O conceito de autonomia, tão abordado em sala de aula e nos projetos curriculares (e paralelos ao currículo), está, no referido contexto, atrelado a esses valores, situado no mesmo plano onde se assenta a ideia de criticidade, respeito às diferenças, tolerância e cooperação. O dispositivo escolar atual, designado a esse propósito e que vem ganhando consistência, especialmente no cenário estadual, é o Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT.

O Projeto Professor Diretor de Turma, conforme visto no capítulo 2, foi introduzido na rede pública de educação do Ceará em 2008, inicialmente nas escolas profissionais de tempo integral, como proposta de incorporar uma experiência educativa bem-sucedida em Portugal, onde funciona regulamentada e consolidada desde o ano de 1968. Em 2009, todas as 51 escolas profissionais de tempo integral do Estado aderiram ao Projeto (LIMA, 2014; SANTOS, 2014).

Na escola participante da pesquisa, o projeto surge no contexto da demanda crescente de evasão por parte dos estudantes, que, com a necessidade de se empregarem, acabam por afrouxar os compromissos estudantis. Segundo o professor Henrique, “muitos jovens se atraem com a oferta de algo como duzentos reais por semana em um bico” (DIÁRIO DE CAMPO, 19.05.2017). No entanto, alerta: “[...] o que parece atraente para um jovem que mora com os pais e sem maiores responsabilidades se torna bastante frágil ao se projetar noutras condições, dez anos pra frente, por exemplo” (DIÁRIO DE CAMPO, 19.05.2017).

A proposta da chamada pública (documento oficial de adesão da rede pública estadual ao Projeto) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE, em 12 de janeiro de 2010, inclui na apresentação do documento o argumento da desmassificação do ensino, bem como da necessidade de democratização do acesso à educação pública de qualidade, visando à formação profissional e cidadã:

O Projeto Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional (SEDUC-CE, 2010).

Um artigo publicado em 2011 na Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE pelas idealizadoras portuguesas acerca da introdução do Projeto no Ceará, fundamenta a premissa:

Um processo de massificação das relações professor aluno passa a existir nas salas de aula, progressivamente, quando o professor leciona outras turmas da mesma disciplina de uma mesma série e de outras, do ensino fundamental II em diante, provocando um relacionamento bem mais superficial entre alunos e professores pela quantidade de alunos de turmas diferentes, a ponto dos mesmos começar a se sentirem órfãos na escola (LEITE; CHAVES, 2011, p. 3).

O pretexto da desmassificação se une, num só projeto, à necessidade de acompanhar de forma cada dia mais capilar as particularidades de cada aluno. Para isso, o Professor Diretor de Turma – PDT se utiliza dos instrumentais, mencionados no tópico 2.3.3, para acessar informações abrangentes do alunado. A ficha biográfica do aluno (Anexo Q), por exemplo, possibilita ao PDT registrar com detalhes a vida do estudante no que se refere à família, à escola, ao lazer, à saúde e à alimentação. A Autoavaliação Global (Anexo R) permite ao PDT acompanhar e monitorar o aluno no que tange à sua atitude e comportamento pessoal, social e escolar. O instrumento contém quarenta itens que o estudante deve responder em níveis de frequência (sempre, quase sempre, às vezes, raramente, nunca). Entre esses itens, estão: “Sou pontual”; “Perturbo a aula”; “Se erro, peço desculpas”; “Sou organizado”; “Tenho cuidado com a minha saúde”; “Respeito o meio ambiente”; e “Tenho gosto pela cultura regional e nacional”. O Registro de Intervenção Disciplinar é uma forma de o professor encaminhar ao DT um possível “comportamento inadequado”, como consta no instrumento, de modo que ele se torna, na escola, uma espécie de responsável direto pelo aluno.

Professora Ruth: Eles serviam para a gente conhecer um pouco mais o aluno, do ponto de vista da sua empatia, da sua assertividade, da iniciativa social dele. Enfim, só que esses instrumentais, eram mais ou menos seis, eles teriam que ser aplicados e reaplicados mais duas vezes, para você realmente acompanhar se houve alguma mudança na forma como o aluno se vê. Se ele evoluiu em relação àquela aplicação. (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Com resquícios disciplinares e traços da exposição da intimidade próprias das práticas da biopolítica contemporânea, o instrumento possibilita o acompanhamento, por parte do educador, do autogoverno estudantil. Trata-se de uma espécie de autonomia escolar tutelada, já que, em grande parte do instrumental, é o próprio aluno quem produz os dados acerca de si⁴⁹. Esses são alguns de muitos dos instrumentos de coleta, registro e monitoramento do estudante, que cabe ao Professor Diretor de Turma, em exercício, a responsabilidade da aplicação. O PDT se torna responsável pela vida ativa do estudante na escola e, para tanto, parte de suas atribuições inclui:

- i. Motivação para desempenhar a função;

⁴⁹ Alguns instrumentais, especialmente os que abordam dados pessoais dos estudantes, são respondidos por eles próprios, normalmente em atividades realizadas em sala de aula, conduzidas pelo professor diretor de turma.

- ii. Participar, articular e coordenar o trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe;
- iii. Conhecimento da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos;
- iv. Estabelecer relacionamento com alunos, pais ou responsáveis;
- v. Promover e fomentar bom relacionamento entre alunos e comunidade educativa;
- vi. Gerir situações de conflitos;
- vii. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos (SEDUC-CE, 2010, p. 03).

Conforme já dito, é tarefa do PDT realizar atividades que propiciam a integração entre alunos, pais/ responsáveis, educadores e núcleo gestor, através de parcerias com a comunidade e a partir da elaboração do Dossiê de Turma. O PDT também é responsável pela realização das reuniões de conselho de turma, que são definidas pelo núcleo gestor da escola, em que são convocados os representantes e líderes de sala de aula. As reuniões devem ser objetivas e incisivas. Inclui-se ainda, para além das tarefas organizativas e administrativas, o olhar analítico acerca do registro de faltas, das informações fornecidas por cada professor de disciplina e das atas de reuniões de conselho (SEDUC-CE, 2010).

O trabalho do PTD se faz também junto à gestão escolar, fornecendo as devidas informações da turma e dos alunos, individualmente, acerca do comportamento e do desempenho escolar; discutindo e traçando, juntamente com os professores, estratégias de ensino-aprendizagem; promovendo o trabalho colaborativo; favorecendo a condução interdisciplinar; buscando estratégias para as demandas em relação às dificuldades de aprendizagem; mediando as relações interpessoais e intergrupais; e coordenando a elaboração de propostas de apoio pedagógico (SEDUC-CE, 2010).

A atuação do PDT se dá ainda junto aos pais e responsáveis, através da comunicação direta via atendimento semanal, fornecendo “[...] com regularidade, informações sobre a assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos” (SEDUC-CE, 2010, p. 05). O PDT conduz a eleição do(s) representante(s) de turma. Realiza atividades educativas, com o intuito de integrar pais, alunos e professores da turma, estreitando as relações entre família e escola.

A produção biográfica estudantil é catalogada em um documento no formato de dossiê da turma, apresentado no capítulo 2. Esse dossiê contém calendário acadêmico, registro fotográfico e dados dos alunos, mapa da turma, além de todo um conjunto de registros de atendimentos e ocorrências que se dão ao longo do ano letivo, e possui em seu regulamento a forma como devem ser conduzidos os procedimentos:

O mapeamento da turma deve ser feito em primeira instância com flexibilidade. Os alunos se sentam onde querem responsabilizando-se pelo seu comportamento e regras que são negociadas entre todos e têm que contemplar a disciplina, concentração,

atenção, interesse e respeito pelo outro. Têm prioridade em serem colocados na fila da frente os alunos que tenham dificuldades visuais, auditivas. A partir do momento em que desrespeitem as regras, automaticamente o mapeamento será refeito com o consenso de todos os professores da turma (SEDUC-CE, 2010, p. 05).

O recurso direto e mais palpável que o professor DT possui para aplicar os instrumentais e abordar questões para além do trato curricular é a disciplina de Formação Cidadã, também chamada na escola de Formação Humana e Socioemocional. Mais do que apenas uma mudança de nomenclatura, a disciplina integra ainda mais a proposta da SEDUC-CE de ampliar a função do PDT frente às demandas socioafetivas dos jovens.

Diante disso, o Professor Diretor de Turma se torna uma figura escolar estratégica, da qual se espera mais do que resultados referentes ao desempenho acadêmico. Cabe a ele fazer a mediação entre o aluno, a família, a comunidade e a escola, gerando dados concretos para a administração da educação pública, de modo que o efeito da mobilização institucional e de todo esforço docente se traduza em números favoráveis no que se refere à permanência do jovem na escola.

No espectro das contribuições de Corrêa e Cervil (2016), de que o processo de inclusão e democratização escolar no Brasil aponta para o paradoxo da educação como direito instituído e, ao mesmo tempo, obrigação imposta ao cidadão, torna-se necessário aqui considerar esse aspecto da trajetória educacional infanto-juvenil no desenvolvimento da escolarização formal. A atualização do projeto educacional Moderno, seja na forma disciplinar seja na figuração biopolítica, remete a uma formação social direcionada, conduzida por políticas públicas governamentais, para as quais as rotas de fuga não estão acessíveis a olhos nus. Em outras palavras, o arcabouço que constitui historicamente a educação formal no país inclui elementos que a tornam instrumento de governo da população. Neste caso o governo de uma população específica, formada por jovens residentes de periferia, em sua maioria, pretos/pardos e pobres. Tais elementos, ligados mais à economia política e menos às demandas pedagógicas, ditam o ritmo e as propostas educacionais escolares.

O funcionamento da maquinaria escolar está ligado, portanto, ao governo das condutas. Essa é a forma da expressão do biopoder na educação. Na sociedade contemporânea, conforme discutido anteriormente, sua manifestação corrente se apresenta na conformação biopolítica. Com base em Corrêa e Cervil (2016), é possível considerar dois importantes discursos que sustentam o caráter biopolítico da atuação escolar e de sua função na sociedade. O primeiro é o discurso democrático, que consiste em condição primordial para que o educando se identifique com o modelo de formação proposto pela escola e vislumbre um espaço na sociedade:

Se fosse para encontrar um slogan perfeito que caracterizasse essa sociedade de Biopolítica, esse seria com certeza: Democracia. Aprende-se desde muito cedo que vivemos em um país democrático, que possuímos a liberdade de expressão. É por meio da democracia que sabemos qual o nosso papel e lugar na sociedade, que aprendemos a participar, que reconhecemos nossos direitos e deveres, que vivemos de forma pacífica, que toleramos as diferenças, que podemos nos pronunciar, exigir e criticar (CORRÊA; CERVIL, 2016, p. 208).

Ancorados no princípio da democracia, paradoxalmente na educação, professores e jovens questionam por não terem suas vozes escutadas no território escolar, como trazido através de dados de campo no capítulo anterior. O segundo é o discurso pedagógico, que legitima e reafirma constantemente a existência e a necessidade da escola. Para as autoras, Pedagogia e escola caminham juntas no mesmo propósito. Para sobreviver e perpetuar no contexto do neoliberalismo, ambas precisam garantir sua incidência crescente na sociedade. Para tanto, é imprescindível se fazer mais presente e com mais visibilidade:

A escola da Biopolítica está mais evidente, mais acelerada, mais ágil, mais exigente, mais flexível, mais inclusiva, mais democrática, mais participativa, está continuada, com mais avaliação, mais dias, mais e sempre mais escola. São os discursos pedagógicos produzindo a escola. Discursos que estão por toda parte. Discursos que não param de reforçar, reafirmar, reformar, na garantia de sempre mais escolas e sempre mais escolares por um tempo sempre maior (CORRÊA; CERVIL, 2016, p. 209).

Curiosamente, na sociedade atual, os setores que mais atacam a escola no Brasil⁵⁰ são aqueles mais conservadores, para os quais a escola pública é vista como um laboratório de “doutrina de esquerda”⁵¹. O contexto sociopolítico e científico constitui, portanto, plano central que possibilita o funcionamento da escola ao ímpeto da biopolítica. Contudo, é importante indagar aqui como a engrenagem escolar contemporânea incide na educação e na formação juvenil; e, de que forma ela atua modificando as práticas de autonomia e tutela no processo de ensino e aprendizagem. A atividade de campo mostrou que a rotina escolar é também afetada com as atividades que envolvem as atribuições do Professor Diretor de Turma.

A aula foi basicamente a aplicação do questionário de autoavaliação global elaborado pela SEDUC. O que me chamou a atenção foi a forma como ocorre toda a dinâmica: a solicitação por parte do professor, a comunicação, a negociação para que o aluno

⁵⁰ Tendência em crescimento que reflete o surgimento de novo (e lucrativo) segmento da escolarização privada, refere-se ao movimento que reivindica o direito de optar que filhos não frequentem a escola e estudem em casa. Reconhecido legalmente em aproximadamente 63 países (excluindo-se o Brasil), a prática está associada à valorização de bens privados, em detrimento do que é público (BARBOSA, 2016).

⁵¹ Exemplo disso é o movimento “Escola Sem Partido”, que busca, através de diversos projetos de lei encaminhados ao Congresso Nacional e a poderes legislativos estaduais, extinguir o tema da sexualidade nas escolas, especialmente os relacionados ao questionamento acerca dos papéis hegemônicos atribuídos a homens e mulheres em uma sociedade (MIGUEL, 2016). Para Frigotto (2016), a proposta fere a relação pedagógica e educativa do ensino escolar, que tem como base a confiança e o diálogo.

responda com seriedade. O questionário já veio pronto para o aluno responder de forma objetiva. O professor apenas acrescentou mais duas questões para que fossem respondidas no verso (DIÁRIO DE CAMPO, 19.05.2017).

Cabe destacar que o PPDT em si não determina um modelo de educação, tampouco define a postura do professor em relação à proposta educacional. Isso também foi observado em campo, haja vista a diferença evidente de estilo entre os três professores diretores de turma participantes da pesquisa. Contudo, para além do PPDT, a dinâmica escolar ganha nova razão na formulação biopolítica. Retomando Corrêa e Cervil (2016), não se trata apenas de criticar a escola atual, mas de considerar que ela já opera com outros dispositivos, tanto na formação dos sujeitos quanto em seu papel na sociedade, já que são variáveis educacionais que estão intimamente ligadas, e se produzem entre si. Trata-se de dispositivos relacionados ao governmentação. Governar condutas de modo a conduzir a sociedade, seja com o dispositivo disciplinar, seja a partir do dispositivo de controle. Esse é o escopo da educação formal desde o seu nascimento. Resta indagar sobre as possibilidades de resistir a esse intento. Para César (2010), numa sociedade cada dia mais controlada, é importante que se busquem formas de resistir, produzindo outras possibilidades na educação que incluam a criação de práticas e espaços de desgoverno. O próximo capítulo ilustra e discute a presença da relação autonomia e a tutela em diferentes dimensões da educação escolar, reafirmando o alerta deixado pela autora supracitada.

5 EDUCAÇÃO ENTRE A AUTONOMIA E A TUTELA: DA EDUCAÇÃO DO SUJEITO AO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

A sociedade contemporânea vive um momento crítico em relação à formação do sujeito autônomo, conforme projetado na Modernidade e preconizado no Iluminismo. Talvez, em crise com o que mais caracteriza o ser humano, o ato de pensar. Paralelamente ao desenvolvimento cultural da civilização ocidental, que, desde a antiguidade, levou o homem à formação de sociedades complexas que incluem a cultura artística, científica, política, religiosa, jurídica e tantas outras, vê-se formar, ao longo da história, práticas que inibem a autonomia do pensamento.

A escola, ao assumir nos últimos séculos, desde a sua criação, a função de homogeneizar e, ao mesmo tempo, formar mão de obra para atender as demandas de uma sociedade que surgia urbana e industrialmente, ao longo da Modernidade, produziu dispositivos históricos que contribuem até hoje para práticas de tutela no território escolar. Em outros tempos, na contemporaneidade, o sujeito é instado a cada dia a se autogerir. Autogestão, liderança e empreendedorismo são palavras de ordem na sociedade atual. Com isso, a escola assume, de um lado, a função de promover, através do ensino, a autogestão; de outro, surge como instrumento estatal na proposta de gerenciar a vida de indivíduos em sociedade. De fato, cabe considerar que a escola ainda constitui espaço privilegiado na formação dos jovens, produzindo constantemente subjetividades, e, portanto, permanece como segmento preponderante no processo de transformação social. Dessa forma, torna-se relevante indagar para qual direção a educação, na sociedade contemporânea, está apontando, e que tipos de novos dispositivos estão emergindo.

A análise das práticas de autonomia e tutela no espaço escolar perpassa pela consideração da relação entre sujeito e educação. Essa relação é intrínseca à medida que se constata a necessidade permanente da presença do sujeito nos estudos da educação. Trata-se de conceber o sujeito ao qual a educação se destina, ou seja, o sujeito da educação. Sujeito e educação consistem, portanto, em linhas distintas que compõem um mesmo plano de experiência. Tal plano expressa um território sociopolítico sobre o qual a educação se assenta, e a partir do qual o sistema escolar se organiza. A proposta deste capítulo é afinar a discussão acerca da autonomia e tutela na Educação, considerando as resistências que se produzem do encontro entre escola e os diversos agentes educacionais. Busca-se discutir as implicações sociais e políticas em relação ao papel da educação na contemporaneidade, tendo como eixo o retorno ao sujeito.

Desta feita, o primeiro tópico tem como objetivo traçar um panorama histórico dos efeitos do sistema educacional, no contexto sociopolítico, que recaem na educação formal. O segundo tópico do capítulo aborda a incidência do modelo social neoliberal na educação e no gerenciamento escolar, destacando autonomia e tutela como vetores na formação/ autoformação para o consumo e para a produção de capital humano. Em seguida, no terceiro tópico, o olhar se volta para os aspectos micropolíticos das práticas de autonomia e tutela na educação escolar, problematizando o ato de resistir, expressa na atitude ético-política de agentes educacionais frente aos vetores macrossociais, analisados nos dois primeiros tópicos. Os dados de campo que tocam a temática deste capítulo foram produzidos predominantemente na interação com educadores e núcleo gestor da escola, especialmente no momento culminante que coincidiu encontro pedagógico institucional e restituição final da pesquisa, em que autonomia e tutela se tornam objetos de problematização, frente ao contexto sociopolítico educacional, institucional e das demandas de resistência e politização do sujeito da educação.

Justifica-se aqui, especialmente neste capítulo, o caráter rizomático do texto, que encontra aqui a intensidade maior do sentido não-linear. Dessa forma, as dimensões marco e microssociais, bem como as categorias com as quais se opera as respectivas análises (consumo, formação para o capital humano, gerenciamento escolar, obediência, resistência, politização e juventude), surgem livremente nos tópicos, a despeito dos temas previstos nos títulos, e, no entanto, em favor da abordagem da relação entre autonomia e tutela na educação numa escola pública de periferia de uma capital nordestina.

5.1 O Sistema Educacional no Ordenamento Neoliberal: a Educação entre a Escola e a Empresa

Professora Rita: Na verdade, eu penso que nenhum sistema de ensino é perfeito. Eu penso assim, tem alunos que se adequam ao tempo integral, tem alunos que se adequam ao regular, tem alunos que se adequam ao profissional, tem alunos que se adequam ao militar. Eu acho que não existe um sistema perfeito. Talvez o problema seja querer vender esse sistema como sendo perfeito. Quando na verdade eu acho que se deveria investir exatamente nessa diversidade de escolas. [...]

Professora Ruth: Mas eu acho que tem um peso maior o tipo de educação que o próprio Estado propõe. E aí essa educação está associada ao tipo de sociedade que se quer e ao tipo de cidadão que você quer. É isso

(TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

A educação formal no Brasil é o resultado de um conjunto de fatores, ligados tanto à construção como à reprodução do sistema escolar, considerando os saberes produzidos e o contexto social envolvidos nas políticas e nas práticas educacionais. Trata-se do resultado da

relação entre as esferas macro e micropolíticas, que abrange o contexto social e o papel da educação na sociedade, e que incide no dia a dia da escola, produzindo efeitos no seu cotidiano. Esse tópico busca apresentar um panorama acerca da forma como o sistema educacional no Brasil, conduzido pelo contexto do desenvolvimento da sociedade industrial, seguiu os rumos de uma educação regida pela dinâmica neoliberal. Paralelamente, o tópico visa a analisar, a partir dos dados de campo, os discursos que remetem à edificação do sistema escolar vigente, expressa em políticas públicas e em práticas educacionais situadas na história e no contexto da escola atual. Aborda-se aqui, portanto, um vetor macropolítico⁵², ligado à função da educação na sociedade, que incide nas práticas de autonomia e tutela no território escolar. Tal panorama servirá como pano de fundo para se discutir, no próximo tópico, o binômio autonomia e tutela na educação formal no contexto do gerenciamento escolar a partir da lógica de mercado.

É oportuno, antes, indagar de que forma o sistema educacional contribuiu historicamente para a produção de uma cultura escolar, tal como a sociedade a conhece. Mas, é também apropriado considerar que o sistema educacional e, portanto, parte do que abrange as práticas educacionais no Brasil, é produto de processos que envolvem lutas políticas, econômicas e culturais. Logo, discutir a educação faz sentido aqui no âmbito das relações de poder que compreendem a produção e a reprodução da dinâmica social associada às políticas de cunho educacional. Parte-se do pensamento Patto (1984) acerca da impossibilidade de se discutir criticamente a relação entre psicologia, educação e sociedade sem que se considere o processo histórico de construção das bases sociais a partir das quais se insere a educação escolar e a prática educativa.

O processo de institucionalização da educação no Brasil é acompanhado pela gradual estruturação escolar nos aspectos humano, material e discursivo. Tal estrutura constitui eixo central da formação das teorias educacionais, assim como dos conceitos de educação, sociedade, infância e sujeito (VEIGA-NETO, 2008). Significa afirmar que, paralelamente à edificação histórica da escola como instituição formal de ensino, erguem-se conhecimentos (incluindo a Pedagogia e a Psicologia) e, concomitantemente, imagens sociais acerca do papel da educação formal frente às demandas que surgem na sociedade. Com efeito, institucionalização do ensino, desenvolvimento da ciência e função social da escola constituem variáveis educacionais que caminham juntas, retroalimentando-se e legitimando-se mutuamente.

⁵² Plano social abrangente com caráter político, mas que reflete no dia a dia da escola, trazendo consequências diretas na educação.

Por isso afirmamos, com Hoskin (1993b) e talvez com Foucault, que a Modernidade é profundamente educativa. Nesse sentido, é possível analisar, hoje, outras práticas de constituição do sujeito moderno, vinculadas à chamada pedagogia pastoral que precederam, e ainda mais, foram condição de possibilidade das ciências psi desenvolvidas entre os séculos XIX e XX (MARÍN-DIAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 57).

Assim como afirmado no capítulo 3, as marcas sociais da escolarização possuem relação íntima com a função social que exerce. Se, de um lado, a perspectiva histórica da educação mostra que a escolarização está ligada ao processo de autonomização social frente às ordens política, econômica e religiosa, promovendo uma desvinculação entre a educação formal e as demais esferas sociais (LAVAL, 2004), de outro, é evidente e, também, histórica, sua correlação com os interesses mercantis e com o desenvolvimento das riquezas e do patrimônio social.

No capítulo anterior, abordou-se o modo como a escola surge na Modernidade a partir de demandas sociais eminentemente de mercado, decorrentes do desenvolvimento urbano-industrial⁵³. Conforme o estudo de Patto (1984), desenvolveu-se historicamente no Brasil duas correntes de pensamento, opostas entre si, referente ao papel da escola nas sociedades industriais, que acabaram por embasar teoricamente políticas educacionais (e formas de resistência) distintas ao longo do século XX, período que marca a emergência da educação escolarizada no Brasil como sistema. De um lado, o funcionalismo, oriundo da Europa e dos EUA, defende a ideia de que o resultado da ação educativa é positivo à medida que, sendo neutra, a escola possibilita o desenvolvimento das aptidões cognitivas, intelectuais e culturais do indivíduo, preparando-o para enfrentar os desafios da vida adulta. Aliada a essa concepção, está a consideração de que a escola promove – no cerne da educação escolar na sociedade capitalista e sustentada pelo ideal democrático de instrução pública, gratuita e igualitária – a igualdade de oportunidades segundo a qual o esforço individual é decisivo para o sucesso e o crescimento profissional; de outro, o materialismo histórico dialético, de base marxista, aponta o caráter ideológico da escola, cuja função seria a de legitimar o sistema social vigente,

⁵³ Christian Laval (2004) remete a Bernard Charlot para demarcar três períodos a partir da distinção em relação à função da escola: o período em que a função da escola estava ligada à integração moral, linguística e política com vistas a uma unidade nacional; depois, o período em que a industrialização impôs sua ordem à instituição de ensino; e o período da função mercantil da escola, que define as mudanças na atual sociedade de mercado. No entanto, o autor faz duas observações em relação à essa divisão. Primeiro, atenta para o fato de que não há uma evolução linear nesse sentido. Segundo, principalmente, salienta que a concepção utilitarista de educação se estabelece desde o século XVI na Europa, a partir da qual se criticava o sistema escolar vigente, contestando as práticas escolares com o argumento do desenvolvimento social a partir do advento da ciência e da técnica, em detrimento do argumento sustentado pela ordem da tradição e da sociedade religiosa.

mantendo as hierarquias econômicas e culturais e, com isso, legitimando as desigualdades sociais.

De fato, para além do discurso da formação cultural e cidadã, a incidência histórica do caráter funcionalista nas políticas liberais de educação e de escolarização formal tem deixado marcas determinantes na dinâmica social e no comportamento humano, menos por tomar o sujeito como fim último da educação, mais pela condução social a partir de racionalidades que são externas ao próprio sujeito.

A partir da concepção de Gondra, é possível aventar que a escola moderna no Brasil, já nos seus primórdios, consistiu em um espaço para a instalação de um discurso que submeteu os corpos dos alunos a significados exteriores a eles e, por conseguinte, abrigou em suas práticas procedimentos que instituíram seus hábitos em prol de uma sociabilidade programada pelos cânones científicos. Referida concepção talvez represente uma interpretação possível para aquilo que Foucault sugeriu como ‘estatização do biológico’ (RITO; AQUINO, 2017, p. 135, grifo dos autores).

A *estatização do biológico* de Foucault pode ser concebida como a expressão embrionária do utilitarismo na educação, de modo que o deslocamento histórico da sociedade eclesiástica para a sociedade científica marca a virada utilitarista a partir do século XVI. A escolarização ocidental, desde suas origens, envolve um processo contínuo de racionalização das práticas educacionais (LAVAL, 2004). Em busca de normalização e padronização social, a educação entrou num ciclo de burocratização mecânica, o que possibilitou a expansão da escola “[...] até o momento onde pareceu que ela não permitiria mais resgatar ganhos de produtividade suficientes, que se tornava, inclusive, um obstáculo à persecução da racionalização pedagógica” (p. 191).

Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008a) descreve, no contexto do neoliberalismo mundial, a incidência do aspecto econômico no ordenamento das diversas instâncias da vida em coletividade, com a crescente naturalização da forma empresa no campo da interação social:

A vida do indivíduo não tem de se inscrever como vida individual num âmbito de grande empresa, que seria a firma ou, no limite, o Estado, mas [tem de] poder se inscrever no âmbito de uma multiplicidade de empresas diversas encaixadas e entrelaçadas, de empresas que estão, para o indivíduo, de certo modo ao alcance da mão, bastante limitadas em seu tamanho para que a ação do indivíduo, suas decisões, suas opções possam ter efeitos significativos e perceptíveis, bastante numerosas também para [que ele] não fique dependente de uma só; e, enfim, a própria vida do indivíduo - como, por exemplo, sua relação com a sua propriedade privada, sua relação com a sua família, com o seu casamento, com os seus seguros, com a sua aposentadoria - tem de fazer dele como que uma espécie de empresa permanente e de empresa múltipla. É portanto essa reenformação da sociedade segundo o modelo da empresa, das empresas, e isso até no seu grão mais fino, é isso que é um aspecto da Gesellschaftspolitik [política social] dos ordoliberalis alemães (p. 331-332).

O efeito da forma empresa na experiência da vida em sociedade tem trazido consequências diretas para a educação. Para Laval (2004), o utilitarismo na educação tornou o conhecimento a serviço da eficácia do trabalho. Alavancada pelos três fins específicos, economia, política e ciência (especialmente o primeiro), a educação escolar produziu uma nova cultura de massa. O autor utiliza o termo *cultura corrente* para se referir à democratização da cultura guiada pela eficácia econômica, já que a proposta escolar pela cultura geral era considerada sem serventia por muitos do meio político.

Vive-se atualmente uma sociedade de mercado, caracterizada pela “escravização de todas as atividades à lógica da valorização do capital” (LAVAL, 2004, p. 21). O autor fala em industrialização e mercantilização da existência, que desloca o sujeito da personificação pela fé ao cidadão civil submetido ao Estado e, finalmente, deste ao indivíduo privado, subordinado à lógica do capital. Na educação, o cerne do sistema educativo sai do ideal político característico do final da escola republicana, de formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem, para incorporar as categorias fundamentais do capitalismo em sua versão mais severa:

Depois do crente, depois do cidadão do Estado, depois do homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado. Quando se pergunta qual é o ‘pólo da educação’ de hoje, para retomar a expressão de Durkheim, quer dizer o ideal ao mesmo tempo uno e diverso que resume a ‘alma’ do sistema educativo, é necessário, atualmente, se voltar para as categorias econômicas que permitem pensar a pessoa humana como um ‘recurso humano’ e um consumidor a satisfazer (LAVAL, 2004, p. 43-44, grifos do autor).

A época do capital humano designa o valor econômico do conhecimento agregado ao indivíduo. A educação, portanto, ingressa na condição de bem de consumo, o qual, para os defensores mais radicais do neoliberalismo na educação, o Estado não tem obrigação de garantir. Na relação intrínseca entre indivíduo e capital, cabe a cada um o investimento em si próprio, na perspectiva do auto empreendedorismo, com o intuito de integrar valores através da educação considerada como bem de consumo.

[...] Pois, sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem a médio e/ ou longo prazo em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/ benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2009, p. 149).

Há, portanto, uma inserção gradativa da cultura do capital no universo educacional. Apoiado pelo discurso técnico e de modernização, a transformação da educação formal visa ao enfraquecimento do humanismo tradicional com o intuito de adaptar o sistema de ensino à uma máquina produtiva. Com isso, o escopo educacional abandona o território da emancipação e ingressa na seara da eficácia, do desempenho e da produtividade no mundo do trabalho, já que, no universo neoliberal, a crise da educação é, antes de tudo, “[...] uma crise de eficiência, eficácia e produtividade (em suma, uma crise de qualidade) derivada do inevitável efeito perverso ao qual conduz a planificação estatal” (GENTILI, 2012, p. 49).

As reformas promovidas pela educação neoliberal, que passam a ser orientadas pelo fator qualidade e implicam padronização dos objetivos e dos controles gerenciais, exigem novas práticas na administração escolar⁵⁴. Sob a lógica mercadológica, a escola deve encontrar estratégias para se manter no mercado, o que inclui a aplicação de técnicas específicas com o objetivo de angariar novos consumidores. Com isso, a atividade escolar passa a ter como meta a sobrevivência própria:

Se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver a inovação e esperar um ‘retorno de imagem’ ou financeiro, deve vender e se posicionar no mercado, etc. A literatura sociológica, administrativa e pedagógica alimenta a nova fala de ‘demanda’ e de ‘oferta’ escolares. A instituição da escola que era até então entendida como necessidade moral e política, tornou-se uma oferta interessada por parte de uma organização pública ou privada (LAVAL, 2004, p. 107-108, grifos do autor);

De necessidade moral e política à oferta com interesses comerciais, a escola da modernização neoliberal passa por gradativo aniquilamento dos limites entre o bem comum da esfera pública e o ímpeto da iniciativa privada. Com isso, o foco nas estratégias de ensino escolar se unifica em torno de valores “pedagógicos” adaptados à nova realidade. O conceito de aprendizagem acumulada indica a necessidade do consumo constante pelo produto capaz de mediar não o emprego, mas a empregabilidade, apontando para a dissolução da vinculação entre diploma e trabalho.

Ainda com Laval (2004), a concepção de educação como um investimento pessoal com vistas a um rendimento futuro na nova ordem educativa mundial sinaliza a submissão da ciência à lógica da acumulação do capital, em que as “forças produtivas” de Marx interagem com as “faculdades produtivas” dos economistas clássicos. A educação formal, com isso, no

⁵⁴ Tema aprofundado no próximo tópico.

impulso de formar/ gerar recursos humanos com padrão de qualidade exigido pelo mercado, passa a ser regida pelo valor competência, em que o conhecimento apenas faz sentido como ferramenta aplicada. Assim sendo, o aprendizado da leitura, da escrita e a utilização dos números têm como foco a compreensão dos manuais e das fichas técnicas. O efeito disso, do ponto de vista do empregado e do empregador, é apropriadamente retratado pelo autor no trecho a seguir:

Definida como característica individual, a categoria de ‘competência’ participa da estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de ‘recursos humanos’. Qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional. O empregador não compra mais somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra sobretudo um ‘capital humano’, uma ‘personalidade global’ combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc. (LAVAL, 2004, p. 57, grifos do autor).

Na busca pelo padrão de qualidade na formação, e na perspectiva da aplicação do conhecimento, a principal habilidade é a capacidade de aprender de forma autônoma. Dessa necessidade, surge a Psicopedagogia como novo campo disciplinar, em pleno século XX, “[...] período de estabelecimento das bases conceituais do que conhecemos como sociedade da aprendizagem e como forma de subjetivação que qualifica o Homo discens: um sujeito aprendente que já não só deve aprender, mas aprender a aprender” (MARÍN-DIAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 53-54). Essa é a competência mor, a metacompetência. É ela quem irá habilitar o profissional a lidar com situações de incerteza, sempre no sentido do favorecimento da instituição para a qual se trabalha. A nova ordem escolar surge, portanto, para resolver definitivamente o problema da formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, e o caminho a ser seguido é a profissionalização da escola e dos estudos. É exatamente esse o ponto crucial, na visão de Laval (2004), em relação à perda de autonomia por parte da instituição de ensino.

Historicamente, a instituição escolar não acompanhou o desenvolvimento tecnológico e as transformações, daí decorrentes, no mundo do trabalho, de modo que não consegue atender satisfatoriamente as demandas emergentes do capital. Por outro lado, a escola busca a inserção profissional do estudante com o argumento do exercício da cidadania e inclusão social, e luta, com esses preceitos, para contribuir com o ingresso do jovem no ensino superior. A convivência com os professores ao longo da pesquisa de campo mostrou parte da

preocupação, por parte da escola, em relação à função social do ensino público no atual contexto:

Professora Selma: É uma relação de dubiedade. A escola pública sofre uma crise com os jovens, no sentido de tentar formá-los para o mercado de trabalho imediatamente para a busca de empregos e ao mesmo tempo deseja inseri-los nas universidades públicas e privadas através do ENEM, que também é uma forma de o aluno entrar para o mercado de trabalho, porém de forma mais lenta e mais capacitada, mas não consegue fazer nenhum dos dois de forma satisfatória. Na prática, se conseguirmos formá-los enquanto cidadãos já é um grande avanço (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Com o argumento de que a proposta curricular da escola não atente às expectativas do universo laboral, ou seja, que prepara mal para a vida profissional, o foco da empreitada neoliberal na educação passa a ser a escolarização das aprendizagens profissionais, com a consequente universalização do modelo profissional, de modo que a relação da escola com a empresa não é mais uma questão de escolha profissional particular, e sim uma necessária combinação (um “combo”) frente a demanda social que inclui a relação entre educação e realidade, na sociedade de mercado. Nesse contexto, a visão moderna e empreendedora surge como redenção da instituição escolar, e é esta última quem solicita a presença da empresa no palco do ensino. A parceria escola-empresa é hoje uma realidade mais do que emergente.

No caso, a escola *locus* da pesquisa não faz parte da rede pública de escolas profissionais estaduais. Mas, como mencionado no capítulo 2, passava por um processo de transição de escola regular para ensino integral. Se, por um lado, o ensino integral parece tornar mais distante a relação escola-empresa, conforme os objetivos da escola integral de ampliar as possibilidades do processo educativo para uma formação mais abrangente, por outro, não estaria imune às implicações da investida neoliberal no campo da educação, conforme será discutido a seguir.

Para Laval (2004), a escola neoliberal traz algumas consequências graves no que tange ao papel da escolarização na sociedade: ela nega a função cultural da educação formal e, com isso, desestabiliza eticamente o professor. A figura do educador é então banalizada, tendo sua função associada à de um administrador ou um técnico, distanciando o corpo docente da mobilização social, bem como a escola do pretexto cultural e da significação antropológica.

Se a nova ideologia escolar perde de vista o fim cultural da escola, ela perde igualmente de vista a função própria da instituição escolar como forma social, permitindo essa entrada no pensamento reflexivo e, dessa maneira, o papel antropológico da instituição em geral. O que nos ensina a tradição sociológica? A instituição como construção sempre em obra é o embasamento de toda existência, de toda identidade, de toda ação (LAVAL, 2004, p. 311-312).

Para além de um resgate nostálgico com tom de romantismo dramático acerca da função última da escola e dos propósitos existenciais da educação, é importante destacar um aspecto relevante da realidade brasileira, que atua em favor do discurso neoliberal na educação. Trata-se do baixo investimento em educação aliado ao desinteresse político, o que leva à precariedade estrutural no serviço público com conseqüente queda na qualidade do ensino.

Professor Rômulo: O aluno vai à escola desmotivado com sua vida particular, a qual na maioria das vezes é envolta de limites, dificuldades socioeconômicas, e quando ele sai da escola e chega em casa, é desmotivado pela rotina de conteúdos e trabalhos distantes de sua formação, de sua capacidade cognitiva. A escola cumpre seu papel, também envolta em limites estruturais e financeiros, mantendo projetos no contraturno, semanas culturais e científicas, mas é difícil chamar o aluno a participar, se envolver e, por muitas vezes, o professor seleciona os mais interessados e parte a fazer o que o aluno deveria fazer para não deixar “passar em branco” aquele desafio. Os jovens estão sem motivação e sem entender a resolução de desafios e trabalhos, e isso os prejudicará no futuro (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

Essa situação contribui para a disseminação do argumento de que, com o impulso da iniciativa privada no setor, tudo melhora: a estrutura física, os recursos, a qualidade, a motivação e o desempenho. De fato, tal precariedade incide diretamente no dia a dia da instituição escolar, afetando a rotina e as práticas educacionais no interior do espaço de ensino. São diversos os enfrentamentos estruturais que foram observados ao longo de alguns anos durante as atividades de campo, que incluem quedas de energia elétrica, falta de manutenção nos computadores do laboratório de informática, problemas com o abastecimento de água encanada, escassez de mantimentos e materiais de escritório e prejuízo educacional decorrente da baixa assiduidade de educadores na atividade docente por questões que abrangem saúde física e mental.

A proposta da professora era falar sobre Malala, uma jovem ativista paquistanesa que sofreu repressão do regime talibã e foi proibida de ir à escola. A professora falou pouco, pois ficou de passar um vídeo e verificou que estava sem caixa de som. Pediu para uma aluna ver se havia uma [caixa de som] no LEI [Laboratório de Informática Educativa], sem sucesso, pois haviam levado a chave do laboratório. Praticamente não houve aula. A profa. iria aplicar uma avaliação de Filosofia para a mesma turma no segundo tempo, então não pode utilizar a aula de História para complementar o tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 09.06.2017).

Os contratemplos pedagógicos decorrentes da escassez de equipamentos eram comuns na escola pesquisada, assim como ocorre em grande parte das escolas públicas no país⁵⁵, o que, somados às condições de trabalho decorrentes das políticas públicas no campo da

⁵⁵ Em termos estatísticos, as escolas cearenses ocupam posição de destaque, em nível nacional, em relação à alfabetização, conforme mostram os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019 e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) 2019, com notoriedade para o

educação, trazem sentimento de impotência no educador e tornam a atividade docente ainda mais árdua, gerando adoecimento e enfraquecimento das relações institucionais (LERNER *et al.*, 2014). Contudo, o entrave material ligado ao sucateamento da educação pública parece servir mais ao discurso da educação mercadológica do que como motivo de resignação por parte dos agentes da educação escolar. As questões materiais relacionadas à precariedade da educação pública, por exemplo, na escola participante da pesquisa, pouco apareceram, como argumento para se justificar a qualidade do ensino oferecido. Quando sim, surgiu no sentido de proposta para melhoria da educação em geral:

Professor Rômulo: A escola possui estrutura física para alguns projetos e atividades extracurriculares. Estas são feitas no contraturno no laboratório ou em salas desocupadas, contando com o apoio da gestão, professores, do Multimeios e demais funcionários. Acredito que seria necessário mais espaço dedicado a reuniões com pais, sala de estudos (uma está sendo preparada atualmente) para reforço no contraturno, o laboratório de informática deveria ser reformulado integralmente para pesquisas. Sem uma estrutura que vise a formação integral dos estudantes, o aluno vem e sai, esfacelando a apropriação que deveria possuir com o ambiente escolar (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

Afora todo o esforço e resistência dos educadores e dos agentes educacionais, de forma geral, que estão na linha de frente, atuando nas escolas públicas do Estado e enfrentando as dificuldades estruturais nacionalmente conhecidas, outro elemento surge como consequência da educação ligada a esse contexto: a baixa autoestima dos jovens que frequentam a escola pública. Para a professora Ana, os dados do questionário respondido pelos estudantes revelam parte desse sentimento:

Professora Ana: Eu estive observando as respostas e a impressão que eu tenho é que a autoestima dos nossos alunos é muito baixa, quando tem autoestima. “Não tenho ideias”. É muito forte isso né, para um adolescente, para um jovem, já estar afirmando isso. Esse ano, no terceiro ano teve uma turma que era pura apatia. Eram alunos que a profa. Alice falou, né, agora pela manhã. Tiveram notas que nos surpreenderam na UECE, alunos que passaram, e em sala eu só vim descobrir o potencial desses alunos no final do ano, quando apresentaram seminários, pois teve uma semana da Consciência Negra. Teve um aluno que apresentou o trabalho de forma fenomenal, e passou o ano em silêncio. Então, ver a turma que eu menos esperava e que em vários momentos tiveram muitos trabalhos que me surpreenderam... E eles são muitos. Não só não têm autoestima, como aceitam tudo muito calados. Foi uma turma que eu tive atritos, mas era aquele atrito que eu falava, falava, e nunca tinha retorno. Era totalmente desigual e isso me incomodava bastante porque quando eles argumentavam..., eles não sabem argumentar, muitas vezes (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Parte dos resultados favoráveis nos últimos anos são atribuídos ao investimento na ampliação da oferta do ensino em tempo integral. Pouco mais de um terço da rede pública estadual do Ceará atende em jornada ampliada, seja nas escolas regulares do ensino médio em Tempo Integral, seja nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) (SEDUC-CE, 2021a).

Este depoimento exprime a surpresa da professora ao ver a capacidade de elaboração dos alunos que não possuem o desempenho esperado ao longo do ano letivo, especialmente nas propostas comumente relacionadas às disciplinas curriculares. Em seminários propostos em eventos, por exemplo, o aluno tem a possibilidade de produzir e exercitar outras formas de expressão.

É importante considerar que essa baixa autoestima não está relacionada apenas a essa escola, mas também, e, sobretudo, ao contexto sociopolítico que contribui para a produção da imagem social da escola pública no Brasil. A análise do contexto sociopolítico inclui a consideração do sistema educacional vigente como resultado histórico e cultural desse cenário. Por vezes, o educador vislumbra algo diferente para incrementar o ensino e se aproximar dos estudantes e do interesse juvenil, e se vê limitado a um sistema educacional que restringe ou, até mesmo, não estimula a produção de novas práticas pedagógicas. Nesses casos, o contexto pode inibir o professor de efetivar na prática a escola que ele idealiza. Não basta apenas ser um professor “para frente”, que resolve inovar na educação e em sala de aula. Isso é também importante. Mas, às vezes, o educador se sente impotente diante do sistema educacional conducente. A ideia de resistir, com isso, lutar e tentar transformar a educação, não se restringe apenas a sua sala de aula. Mas, a forma como se enxerga a educação e a postura profissional frente ao contexto sociopolítico, à instituição e à comunidade, pode contribuir, de forma microsocial, para transformar em médio e longo prazo todo um cenário educacional.

A partir do que foi trazido, torna-se pertinente indagar de que forma a escola contemporânea, no contexto sociopolítico e econômico descrito, conduz a gestão institucional frente aos novos processos educacionais, e como essa gestão afeta as práticas de autonomia e tutela no ambiente escolar. Mas, antes, ligado a isso, é igualmente importante considerar de que forma os conceitos de autonomia e tutela estão atrelados à educação no modelo neoliberal.

Professora Ruth: Eu acho que esses dois conceitos [autonomia e tutela], eles estão mais amplamente relacionados à concepção político filosófica da Educação que o próprio Estado tem a oferecer, né. Porque a gente pode ter uma educação mais ligada na autonomia, a gente pode ter uma educação mais centrada na tutela, e a gente pode ter mais educação que haja, digamos, equilíbrio nessas duas coisas. Mas, se a gente observar tradicionalmente, por mais que haja uma proposta diferente na educação, por mais que se proponha reformas, mas, é sempre muito centrado na questão da tutela. Né, o estudante é um ser autônomo, porque ele é um ser pensante, é um ser de desejo. Mas aí a gente convive com esse dilema. Porque ao mesmo tempo que eu sou um ser autônomo por ser um ser de desejo, um ser pensante, ao mesmo tempo eu não tenho iniciativa. A iniciativa é o que poderia melhorar aprendizagem em sala de aula e a convivência, mas, essas iniciativas, quando elas são barradas, quando elas não são aceitas etc. (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Por fim, cabe questionar, também, se o atual sistema de educação atrai a atenção e o interesse dos jovens, se estes estão satisfeitos com a educação oferecida e de que forma a evasão escolar estabelece relação com essas questões. Algumas dessas indagações serão abordadas a seguir, no próximo tópico.

5.2 Gerenciamento Escolar na Sociedade de Mercado: Autonomia e Tutela entre o Consumo, o Capital Humano e a Autoformação

Mais ainda, não era somente o “espírito da empresa” que devia penetrar na educação e constituir o motor da mudança, era a escola que se tornava uma empresa e, mesmo, “a empresa do futuro”, como indicava no fim dos anos 1980 a máxima oficial da Educação nacional (LAVAL, 2004, p. 204).

As implicações da incidência neoliberal na educação são inúmeras. Algumas delas ainda estão para ser experimentadas, especialmente em países cujo modelo empresarial não está tão “avançado” no cenário educacional, como é o caso do Brasil. Christian Laval (2004) afirma que, em geral, o modelo não está consolidado por completo, sendo recusado por algumas unidades educacionais, bem como por entidades particulares e comunitárias que atuam no campo da educação. Entretanto, a tendência avança em ritmo crescente, e as primeiras experiências convocam a sociedade a pensar acerca do sentido histórico e cultural da escola frente às transformações decorrentes da lógica neoliberal.

Esse avanço, na forma de comercialização do espaço e da atividade educativa, requer a adoção de certa organização interna. Assim como na indústria, o gerenciamento institucional da educação deve, ao mesmo tempo em que introduz técnicas de produção em massa, assumir formas de organização e sistematização, tendo em vista o padrão de qualidade. Para tanto, acrescenta o autor em suas análises, é imprescindível, no contexto empresarial, para a sobrevivência da escola, que o mercado educativo seja conduzido por iniciativas particulares, o que faz alavancar um progressivo processo de privatização das escolas e das atividades de ensino.

No campo do desenvolvimento científico, a produção do conhecimento é encorajada pelo capitalismo universitário. Nessa direção, crescem os cursos prontos oferecidos por universidades em parceria com empresas privadas, promovendo o que Laval (2004) nomeia de supermercado mundial das formações. Na perspectiva da privatização da sociedade, Pablo Gentili (2012) criou o conceito de *mcdonaldização* para se referir à transposição da lógica dos *fast foods* (refeições rápidas) em espaços cada dia mais abrangentes da interação social, situando a educação escolar como vetor fundamental na reprodução dessa dinâmica.

A *mcdonaldização* da escola aponta para a necessidade de se gerenciar simultaneamente quantidade e qualidade no mercado educacional. Inclui também a demanda de consumo prático e rápido, já que, assim como não aguça o hábito das longas refeições, a rotina acelerada da sociedade pós-industrial não estimula a prática de leitura e estudo de forma serena e despreocupada. É possível perceber o emblema da educação contemporânea na atitude do estudante ao frequentar a escola ou a sala de aula. Muitos deles esperam que o professor apresente a “seção” de compras do dia, ou melhor, da aula. A experiência de ensino se atrela à sensação de prazer própria de uma situação de consumo, em que o esforço, a dedicação e a obrigação perdem sentido. Com isso, os encontros são prejudicados, o ensino assume orientação vertical, os conteúdos se desvinculam da realidade, tornando-se abstratos, o aprendizado acontece de forma passiva e a proposta de sala de aula invertida⁵⁶ se restringe a momentos de constrangimento generalizado. Enfim, a educação empobrece. O trecho a seguir, retirado de diário de campo, ilustra algumas das inquietações do pesquisador frente a uma situação de sala de aula com a turma do professor Rômulo, em que foi planejada previamente, juntamente com a turma, a realização de uma atividade que envolve uma dinâmica de profissões. Foi solicitado a toda a turma⁵⁷, para a realização da atividade, que pesquisassem sobre a profissão de interesse.

Novamente, o que percebemos é a dificuldade em se articular atividades como esta, em que se espera do aluno algo previamente ao momento educativo. A sensação é que a turma vai à escola diariamente na espera do que vai encontrar para aquele dia. Não se sentem na obrigação e nem motivados a contribuir para as atividades em sala. Sem a pesquisa, sem informações sobre as profissões de interesse, não houve voluntários para a dinâmica. Então, propusemos nós mesmos assumir alguma profissão de interesse da turma para então iniciar a dinâmica. Mesmo assim a participação foi muito tímida. Quase que forçada. Observamos o constrangimento do professor diante da apatia da turma. Ele chamou a atenção para a oportunidade que estavam tendo com minha presença, e para o fato de que eles mesmos que optaram por trabalhar aquele tema (DIÁRIO DE CAMPO, 08.11.2017).

Em outra cena, na ocasião de uma aula que a professora Ana havia preparado, ficou evidente que a turma não sabia qual era o tema a ser trabalhado. Novamente, o grupo de *whatsapp* utilizado para reforçar a comunicação e estimular o contato à distância, não

⁵⁶ Conhecida como *blended learning*, a metodologia de ensino articula a utilização de tecnologias digitais da informação para mesclar atividades presenciais e à distância com o objetivo de estimular a participação ativa dos estudantes em sala de aula. Ver Valente (2014), em *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*.

⁵⁷ Foi acordado, desde o início, que seria utilizado para a escolha dos temas de cada encontro o grupo de *whatsapp* como extensão dos momentos em sala de aula, com o intuito de estimular a participação da turma no planejamento das atividades. Sugeriram o tema das profissões e do mercado de trabalho. Então, foi enfatizado que se levaria contribuições, mas que se teria o cuidado para não deixar tudo pronto, que era importante que a turma levasse inquietações sobre o tema, como, por exemplo, de que forma o tema os afeta? Qual é a relação com o mercado de trabalho? Quais as possibilidades e como a Escola se torna um espaço que contribui ou não para essa expectativa?

funcionou. Ou melhor, operou, talvez, aos moldes da dinâmica institucional que envolve os processos de aprendizagem, numa forma em que o aluno espera um comando do educador e, simplesmente, atende ou não a esse comando. A verticalização das práticas educacionais característica do ensino básico se mostra também nas relações virtualizadas. Aqui, pode-se pensar que a simples utilização das novas tecnologias não garante a transformação das práticas nesse sentido:

O encontro com o 1º C foi na sala de multimídia, pois o professor Rômulo havia trazido material para projetar. Havia entrado dias antes no grupo do *whatsapp* para reforçar o encontro. Pedi que trouxessem dúvidas e questões para discutirem. Pesquisei sobre a diferença entre graduação, graduação tecnológica e cursos de nível técnico; sobre ensino a distância; e bolsas de ensino. A intenção era direcionar a discussão sobre profissões não para o lado da vocação, mas para as possibilidades de ingresso e estudo para além do ensino médio. Deixei a mensagem no grupo virtual, mas não houve retorno algum. As mensagens no grupo costumam ser tímidas: curtas e objetivas. Normalmente com alguém querendo saber se terá aula ou mesmo prova em tal dia (DIÁRIO DE CAMPO, 08.11.2017).

São indagações típicas do modelo *fast-food*, que servem para atender uma necessidade de consumo imediato. O tema da inserção no mundo do trabalho, mesmo tendo sido escolhido pela turma, parece não despertar interesse. Ao silenciarem aos apelos da dinâmica e do propósito da aula, os alunos parecem já saber das condições desiguais e se veem incapazes de romper com este ciclo. Cabe aqui considerar as contingências desse silenciamento: jovens de periferia, normalmente desacreditados de seu presente, praticamente sem esperanças em relação às possibilidades futuras.

Tal postura escolar, coerente com o consumismo inerte, além de não promover uma educação crítica e diligente, não é compatível com as exigências que o mercado profissional impõe. Com isso, a competitividade profissional, tipicamente encontrada na empresa que fabrica o produto alimentício associado ao modelo *fast food*, deve então, na perspectiva da lógica consumista, ser incentivada na rotina escolar. A educação com foco no resultado individual e no sucesso profissional deve incluir, no horizonte de mercado, o campo do currículo e da formação de professores. Enfim, a reforma estrutural da escola deve se expressar, nas práticas pedagógicas e não-pedagógicas, também na forma de terceirização dos serviços educacionais (GENTILI, 2012).

O modelo mercadológico, que atinge em cheio o ensino superior e transforma a experiência universitária em um grande supermercado, reflete no ensino médio. Com isso, desde cedo, o jovem, ainda como estudante, aprende a lidar com a livre escolha que abrange as práticas de consumo no universo capitalista. “Escolas, colégios, liceus, universidades publicam plaquetas luxuosas, cuidam da acolhida e mantêm uma linguagem ‘comercializada’ valorizando

o visível e o brilho falso” (LAVAL, 2004, p. 302, aspas do autor). O autor questiona ainda a que essa suposta soberania do cliente está atrelada: “[...] de que produtos se trata? Qual consumo está em questão? O que é um estabelecimento escolar que dá satisfação a um consumidor?” (p. 177). E complementa, afirmando que o consumo não é essencialmente livre. A liberdade de escolha apresentada pelo liberalismo no grande mercado educativo esbarra na desigualdade social e econômica:

A escolha não é uma escolha livre, como queriam fazer crer os partidários do mercado escolar. É a criação de um mercado e de uma oferta desigual que forçam a escolher, que encorajam mesmo os mais reticentes, a comportamentos estratégicos. E nesse mercado, os recursos que orientam e permitem a ‘boa escolha’ são evidentemente muito desiguais. Na falta de uma vontade coletiva de melhora, a escola torna-se objeto de práticas de desvio e de não-engajamento comandadas pelos interesses particulares, sobretudo por parte das frações sociais relativamente mais favorecidas (LAVAL, 2004, p. 156, grifo do autor).

É importante ressaltar que outras desigualdades fazem relativizar as “plaquetas luxuosas” mencionadas por Laval, já que os investimentos nas escolas da rede pública são diferentes. A escola pesquisada, por exemplo, passou por recente processo de transformação para escola em tempo integral, como visto anteriormente, o que lhe confere maiores recursos. Já as escolas profissionalizantes, além do investimento estatal, recebem benefícios de empresas privadas.

Com objetivos não tão evidentes em relação à satisfação do consumidor na compra do serviço educativo, a escola aproxima a cada dia o estudante de uma realidade pontual, objetiva e efêmera, em detrimento do conhecimento abstrato, “desinteressado” e sem utilidade econômica. Esse movimento parece favorecer as demandas de formação da sociedade neoliberal, fazendo da escolaridade um tipo de oferta em que cabe ao educador esforçar-se para suprir as necessidades individuais que emergem de uma clientela tutelada pelo mercado. Tal realidade sinaliza uma gradativa mutação da escola e do gerenciamento da atividade escolar:

Professora Sandra: Vejo que a escola deveria ser feita para eles. Os espaços fora das salas e as próprias salas deveriam ser espaços prazerosos de se estar. Incentivo em particular a participação dos alunos nas atividades culturais e esportivas oferecidas pela escola (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

Laval (2004) aponta três aspectos em que se expressa a mutação da escola na sociedade de mercado: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. O primeiro caracteriza a perda de estabilidade e autonomia institucional decorrente da necessidade de se flexibilizar oferta e gestão de serviços, de modo a adaptar a educação ao ritmo empresarial. O segundo remete ao assolamento da finalidade cultural da instituição de ensino frente ao

desenvolvimento humano e ao processo civilizatório, restringindo a função social da educação ao valor econômico. Por fim, a desintegração da escola está ligada à implantação dos mecanismos de mercado na engrenagem educativa em função da lógica de consumo, em que o preceito da autonomia individual e familiar atua em favor da reprodução da desigualdade social e a despeito do argumento da “escola única”.

No âmbito do gerenciamento escolar, de um lado, a força descentralizadora no domínio financeiro, administrativo e pedagógico, sinaliza autonomia institucional nesses quesitos e, de outro, a centralização dos objetivos, programas, metodologias e exames indica que, na educação pública, o novo modelo de gerenciamento dá ao Estado o poder de traçar as grandes metas, enquanto às unidades autônomas cabe se utilizarem dos meios para alcançá-las, através da superação e com o uso de recursos próprios. Na lógica empresarial, o objetivo da escola-empresa consiste na própria manutenção e sobrevivência no mercado, em que os conceitos de flexibilidade e adaptação são fundamentais.

Tal modelo de gerenciamento, ora confundido ora camuflado de discurso democrático, aponta para novas práticas de conduta e gestão de recursos humanos, em que o poder de autoridade se transmuta em outras habilidades. O colaborador se torna gerente participativo, e não mais simples funcionário que está ali para receber ordens. O novo gerenciamento escolar e a imitação da lógica empresarial nas instituições de ensino promovem verdadeiros chefes de estabelecimento comercial, encarregados de reproduzir hierarquicamente as políticas elaboradas pelo alto escalão, e mobilizando os agentes educativos na mesma direção (LAVAL, 2004).

Em todo caso, no ‘gerenciamento participativo’ não se decreta mais. Os chefes são animadores. Eles suscitam e dinamizam a confiança, eles mobilizam os afetos (‘um projeto deve ser escrito com palavras que ressoem no coração daqueles a quem ele concerne’). Nesse universo o eufemismo é rei. O poder é doravante uma ‘gestão’, o comando é uma ‘mobilização’, a autoridade é uma ‘ajuda’: ‘dirigir, hoje em dia, não é mais comandar mas motivar; não é mais vigiar mas ajudar; não é mais impor mas convencer; não é mais se perder na complexidade mas delegar’. Dirigir é ‘assegurar um leadership’, é ‘gerenciar’, é ‘animar’, e sobretudo é ‘educar’. Esse novo estilo de dominação fundamentado no ‘arrebato’ e no ‘coaching’ proclama que o tempo do ‘fim da autoridade’ é chegado [...] (p. 265, grifos do autor).

O chefe é, portanto, por vezes na figura de diretor, alguém capaz de orquestrar setores distintos do funcionamento escolar, desde a zeladoria até o estoque de suprimentos, das representações de turmas às lideranças comunitárias, da comissão de avaliação ao conselho de classe, da gestão pedagógica à prática docente. Enfim, o chefe “[...] representa o Estado, pretendendo, ao mesmo tempo, ser órgão executivo de uma política de estabelecimento supostamente autônoma” (LAVAL, 2004, p. 275).

Nessa mesma linha, a Pedagogia adentra o plano da gestão. Educar aqui significa, no mesmo espaço, conduzir o aluno e gerir a turma. O professor educador se torna gerente de classe, e uma espécie de mentor/ tutor carismático, no qual se deposita a função de ensinar e a quem se confia o papel de formar. Essa atribuição é, por vezes, utilizada pelo professor como estratégia lúdica para atrair a atenção e a participação do aluno nas atividades pedagógicas, como foi na ocasião de uma aula de Formação Cidadã no PPDT com o tema juventude, em que a responsável, professora diretora da turma, trabalhou o documentário *Nunca me Sonharam*⁵⁸, que fala dos desafios, expectativas e sonhos de quem vive a realidade do ensino médio nas escolas públicas do Brasil:

Pesquisador: A professora Ana trouxe fotos de sua juventude (aproximadamente dez anos atrás). Tinha imagens de viagens e da vida universitária. A turma ficou animada. Muitos gostaram e comentaram as fotos. Trouxemos questionamentos sobre juventude, sobre o que é ser jovem hoje, se sentem-se representados pelo que a sociedade considera como sendo juventude, e como se sentem como estudantes da escola pública que frequentam (DIÁRIO DE CAMPO 18.08.2017).

Situação semelhante ocorreu em outro dia, com a mesma turma, quando debatiam o tema depressão. A professora Ana solicitou à turma que dissessem em palavras o que vem à mente quando pensam no fenômeno “baleia azul”. A turma inicialmente ficou dispersa. Fizeram comentários descontraídos enquanto alguns poucos colaboravam. A professora, então, ao falar da depressão como tema relacionado, começou a falar de si, da experiência que teve com a doença, não muito tempo atrás. A turma, imediatamente, passou a fazer silêncio e a participar atenta.

A intimidade da professora trazida em sala de aula aproxima o estudante do conteúdo didático pela via do afeto. O educador precisa constantemente redirecionar o foco das atividades e a atenção do estudante para a proposição pedagógica. Essa orientação do educador implica atitude política e ética profissional. Enfim, do diretor chefe de estabelecimento ao diretor professor de turma, a diferença do nível hierárquico pode não expressar distinção em relação à proposta educacional, caso o professor não se atente aos objetivos políticos que estão à frente das ações, pedagógicas e não-pedagógicas, da instituição escolar, já que “O novo espírito do enquadramento se impõe em detrimento da autonomia profissional relativa que a tradição concedia aos professores mas que é vista hoje em dia como muito cara” (LAVAL, 2004, p. 259).

⁵⁸ Com direção de Cacau Rhoden, o documentário lançado em 2017 e duração de 1h24min aborda a realidade escolar brasileira a partir de diálogos com jovens do ensino médio da rede pública de educação, incluindo a participação de familiares, educadores e estudiosos.

Entre o lúdico e o afetivo, cabe aqui problematizar as aproximações e distanciamentos do educador em relação ao caráter neoliberal de sua atuação na sociedade via educação formal. Em relação ao Professor Diretor de Turma, outras questões emergem, como, por exemplo: de que forma as atividades desenvolvidas, especialmente as de caráter burocrático, contribuem para a produção de cultura desinteressada, minimamente distante da realidade econômica, a ponto de possibilitar a produção do pensamento crítico? Ou, ao contrário: de que forma a fabricação de números e de dados quantitativos do alunado servem para alimentar o Estado neoliberal e, com isso, a proposta de educação voltada para legitimar e fortalecer as demandas sociais com base na competitividade e na produção de riqueza econômica? Estes são os valores que orientam a filosofia do gerenciamento escolar que inclui o propósito de organizar a vida de pessoas em comunidades escolares e, paralelamente, tornar a experiência escolar uma fase preparatória para a vida profissional. A atitude da professora, nos dois exemplos trazidos, parece romper de alguma forma com essa lógica. Em outra passagem a referida professora ilustra novamente a angústia e o esforço de buscar romper com a lógica que desprivilegia a cultura desinteressada nas práticas de ensino e aprendizagem:

Professora Ana: Eu gostaria que fosse um aprendizado de troca entre professor e aluno, mas na prática não é assim. Primeiro porque eu trabalho na maioria das vezes de forma tradicional dentro de uma estrutura física escolar também tradicional, viciada na ideia que eu sou a detentora do conhecimento e o aluno está ali passivamente para me ouvir. Quando eu tento romper com essa perspectiva, muitas vezes me frusto, pois o aluno da escola pública (privada também, mas não é o foco aqui) não tem a cultura do debate, da discussão e se acostuma apenas em ouvir, quando está ouvindo. É claro que nenhuma mudança na educação ocorre do dia para noite, então à medida que eu tento mudar a rotina da sala de aula, eu consigo perceber mudanças mínimas. A forma de perceber a troca de conhecimento é dar espaço para o aluno também ser o protagonista desse conhecimento. Na disciplina de História existe a vantagem de trabalhar com avaliações na forma de seminários, espaço que o aluno pode expressar de várias formas o aprendizado sobre determinados temas. Eu sempre me surpreendo positivamente com as apresentações. Já observei nesses anos de trabalho na escola pública que os alunos são excelentes também com trabalhos manuais (artísticos), execução de feiras de ciências, confecção de materiais, desenhos, maquetes, entre outros. Já [presenciei] apresentações em público referente a teatro, sobre conteúdos determinados de História que requer mais leitura, eles têm muitas dificuldades, pois não foram treinados para isso e infelizmente eu vejo como um dos motivos, o fato de não terem cultura de leitura, de biblioteca, que contribui demasiadamente para uma boa articulação oral, além da baixa autoestima que o aluno da escola pública carrega. Apesar de o relato acima ter um viés pessimista sobre a sala de aula, eu percebo que nas disciplinas em que o aluno não precisa se preocupar com as avaliações (disciplina de religião que não reprova e o Projeto Diretor de Turma), a depender da temática e da forma como eu abordo o conteúdo, as aulas são muito mais interessantes para ambos (prof. e aluno) e a participação muda. Além disso, quando eu trabalho com outros materiais, como quadros de artistas, filmes, charges e aulas de campos, os alunos gostam muito. Os estudantes da escola que eu trabalho têm poucos recursos e pouco conhecimento sobre outras realidades. Vivem limitados ao bairro onde habitam, que por sinal é muito precário. Por exemplo, há alunos que nunca foram ao cinema, que não sabem onde se localiza o centro da cidade de Fortaleza e mesmo com acesso a internet hoje não amadureceram para saber acessar sites com

conhecimentos relevantes para contribuir para o seu aprendizado. É um processo muito contraditório (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

É nesse quadro social que o ensino escolar se desloca historicamente da função de “instrução” e, depois, de “educação”, para o exato sentido que o termo “formação” denota no meio educacional. Apesar do conhecimento desprendido e sem necessária utilidade concreta e vinculação com o mercado, o ensino escolar é concebido como uma etapa inicial, prévia e imprescindível ao futuro exercício da profissão, em que formação e produção se articulam num único propósito: a inserção profissional.

A ‘formação inicial’, devendo seguir à formação de uma ‘cultura’ de base orientada em função de motivos profissionais amplamente compreendidos, reclama uma pedagogia governada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza (LAVAL, 2004, p. 46, grifos do autor).

Com isso, o fim político da educação, atualmente, não ocupa mais o lugar de imposição moral e cidadã, mas o de tornar a escola instrumento de produção em massa em favor do incremento social via desenvolvimento econômico. O poder de vigilância associado ao novo escopo, destinado tanto ao público acadêmico quanto ao quadro docente, assume a função específica de transformar os agentes da educação, nos variados setores, de forma a moldá-los a serviço da performance e da produtividade.

O critério de avaliação, afirma-se, não é mais tanto a conformidade às normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas como na escola antiga, mas a ‘produtividade’ pedagógica depende de uma avaliação supostamente objetiva do ‘valor agregado’, pelo estabelecimento escolar. Em outros termos, a administração escolar, em sua preocupação de racionalização mais potente do ensino, empresta remédios e retóricas do gerenciamento privado pretendendo, assim, melhor adaptar a escola à ‘demanda social’ (LAVAL, 2004, p. 261, grifos do autor).

O pensamento gerencial, portanto, redefine a instituição escolar como empresa educativa. Nesse modelo, o conceito de educação permanente ganha significação utilitarista, e a autonomia estudantil almejada é a que visa a autoformação. À educação incide a meta de capacitar o aluno a aprender com autonomia, de forma a construir um percurso profissional que inclui a atualização do conhecimento técnico.

O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. Essa capacidade de ‘aprender a aprender’ não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho. Criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base, são outras dessas faculdades permanentes. Em outros termos, as análises convergentes dos meios industriais e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve fornecer as ferramentas suficientes para que o indivíduo tenha autonomia necessária para uma autoformação

permanente, para uma 'autoaprendizagem contínua'. A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma 'acumulação' de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos (LAVAL, 2004, p. 49, grifos do autor).

O pensamento gerencial como tendência na gestão da instituição escolar na lógica neoliberal ainda não se expressa, na escola participante da pesquisa, tal como no cenário traçado por Christian Laval. Pois, além de se tratar de contextos distintos, as resistências, como se pode verificar na fala de alguns dos professores, parecem retardar esse processo, já que escapam a essa visão, aproximando-se mais à dimensão da cidadania, da função pública da escola, mesmo que, por vezes, esvaziada pela (im)possibilidade de fala dos jovens de periferia.

A perda da referência cultural da educação traz como emblema a deformação do ofício do professor. Na função de guia-treinador, o educador pode ver suas atribuições serem realizadas por uma espécie de assistente virtual. Isso, ao mesmo tempo em que amplifica o potencial de abrangência, tende a tornar sua figura desnecessária. "O desenvolvimento do mercado das novas tecnologias é acompanhado por um discurso 'pedagógico' que anuncia 'o fim dos professores'" (LAVAL, 2004, p. 128). Paralelamente, existe uma rejeição social, ligada ao argumento da profissionalização, ao professor como figura da cultura escolar, especialmente àquele que defende a educação pública.

Em suma, para o autor, a escola modernizada oscila entre dois referenciais de mesmo segmento: o que abriga o imaginário do trabalho e da produção, ligado aos signos da empresa, e o que leva consigo os valores do consumo e do comércio. Os dois concentram no conceito de projeto a embalagem sofisticada do produto negociado. A pedagogia de projeto surge, nesse contexto, como o empreendimento educacional ligado simultaneamente ao currículo escolar e à estratégia de venda, tendo como premissa a insígnia de qualidade total.

São inúmeras as consequências da profissionalização escolar. Pode-se aqui mencionar o fortalecimento dos especialistas, a centralização burocrática, o ensino conduzido pela ideia de ciência aplicada, a supervalorização das inovações e a padronização dos valores em detrimento do ensino. São consequências que revelam contradição em relação ao próprio ato pedagógico na profissionalização escolar, já que "[...] nenhum padrão, nenhum controle tornará um profissional competente. Ao contrário, dos efeitos esperados, arrisca-se a desagradar os professores, atrapalhar seu trabalho, enfraquecer a ligação entre o professor e os alunos" (LAVAL, 2004, p. 271).

A principal contradição que a 'revolução gerencial' encontra refere-se ao fato de que ela introduz uma linha hierárquica do tipo tayloriano, em uma atividade profissional que não pode ser realizada sem autonomia, em uma profissão que exige uma ética profundamente interiorizada, incompatível com uma prescrição em um controle estreito da tarefa. A ação pedagógica supõe uma convicção 'presa ao corpo' no valor

do ofício que se faz e na sua importância social. Enfraquecer essa convicção banalizando o ofício do professor, querendo fazer do professor um administrador ou um técnico, recai paradoxalmente na diminuição da eficácia global do sistema educativo (se por ele se entende a transmissão de conhecimentos). Pior, atacar as identidades profissionais enraizadas na ética do conhecimento e do serviço público, como o faz o novo gerenciamento, tem efeitos fragilizantes, até mesmo destrutivos, sobre as pessoas e as expõe muito mais ao que se denomina ‘sofrimento no trabalho’. Os educadores só podem estar desorientados pela perda de significação no ensino. Partindo do princípio que somente a maximização do interesse pessoal faz mover os indivíduos ‘racionalis’, as reformas neoliberais não são a melhor via para mobilizar coletivamente os professores (LAVAL, 2004, p. 304-305, grifos do autor).

Como se pode verificar, os “efeitos fragilizantes” da profissionalização escolar são diversos. Isso é percebido de diferentes formas na escola participante da pesquisa, seja através da insatisfação dos profissionais com os infundáveis instrumentos de coleta de dados, seja na exaustão expressa no cansaço físico ou, possivelmente, relacionados aos pedidos de licença no trabalho devido à problemas de saúde. No contexto das inúmeras atribuições que envolve a atividade docente e a conseqüente sobrecarga no trabalho, as “inovações” implementadas pelos educadores devem ser orientadas no sentido de promover e facilitar, por parte dos jovens, o atendimento aos comandos, levando o estudante a entrar num ciclo vicioso e prejudicial conduzido por uma educação tutelar.

Em um encontro na aula de Formação Cidadã, a professora diretora da turma do terceiro ano planejou trabalhar o filme *Maria Cheia de Graça*⁵⁹, com a proposta de abordar o tema relativo ao envolvimento com o tráfico de drogas na adolescência. A ideia era apresentar trechos do filme e ir discutindo com a turma. Contudo, o filme prendeu de tal modo a atenção dos estudantes que se mostravam contrariados à medida que a professora avançava nas cenas, devido ao escopo da proposta e à limitação do tempo. Queriam assistir ao filme “em paz”, ao invés de discutir. Talvez, o filme nem retrate muito a realidade deles, apesar de ter despertado interesse. A abordagem pode parecer um tanto vertical, já que pouco se escuta os jovens nas atividades realizadas em sala, ao mesmo tempo em que o educador tem sempre algo a dizer, movido pela ânsia de passar uma mensagem. Mas, é preciso considerar a grande dificuldade apresentada, por parte dos jovens, de se expressarem, de esboçarem alguma posição frente ao que se é discutido. Parece que o que está instituído não é um espaço de fala, por eles, e sim de escuta. Os jovens vão à escola para aprender e isso implica assimilar aquilo que é trazido pelo professor.

⁵⁹ Dirigido por Joshua Marston, o drama colômbio-estadunidense de 2004 com duração de 1h41min. Conta a história de uma adolescente colombiana que, ao se descobrir grávida, acaba se envolvendo com transporte de drogas em busca de trabalho.

Em algumas situações, contudo, percebe-se que o aspecto tutelar na relação entre educadores e estudantes se atrela a uma espécie de infantilização do educando, que se potencializa tanto na atitude dos jovens como na conduta do educador.

Percebo certa imaturidade na turma e a necessidade que se tem de levar tudo na brincadeira. Uma aluna comentou, assim que viu a gente entrar em sala: "Oba, hoje a gente vai brincar, né tia?". São alunos do terceiro ano. Isso me fez refletir sobre o que na escola contribui para a reprodução de tal situação. O que me remeteu, então, a cenas com as quais por vezes me deparo na escola, em que tratam os alunos como se fossem crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 15.09.2017).

Ainda que considerando como produto de um processo que envolve a relação entre práticas cotidianas, sistema educacional e modelo escolar, a infantilização do sujeito na educação, aliada à concepção de conhecimento como um conjunto de ferramentas aplicáveis à resolução de problemas concretos, inibe o engajamento dos alunos em projetos e atividades que incluem uma conduta autônoma do pensar (LAVAL, 2004). Essa situação leva o educador a se ver em situação desmotivadora:

Quanto aos professores, eles desenvolvem muito frequentemente uma atitude fatalista que, sob pretexto de adaptação aos públicos desfavorecidos, que os conduz a propor atividades pobres em conteúdos intelectuais e pouco ambiciosas em termos de progressão pedagógica. O efeito mais seguro sobre essa interpretação é de proibir o distanciamento e a objetivação dos saberes como tais, ao mesmo tempo para os alunos e para os professores e de perturbar gravemente a concepção do sentido da aprendizagem e do papel da escola. Desde então, é preciso concluir que a pedagogia mais 'natural', quer dizer, a mais conforme ao imaginário liberal, não é a mais eficaz em termos de aquisição de conhecimentos lógicos. Ela exprime e normatiza uma relação social com o saber: os jovens de meio popular situando mais frequentemente a significação da escola no acesso ao emprego e ao 'belo futuro' mais do que ao acesso ao universo intelectual, estão eles mesmos menos dispostos a encontrar nas atividades escolares seu significado próprio (p. 310, grifos do autor).

Para além do restrito acesso ao universo intelectual, a nova ordem do gerenciamento escolar também proporciona pouco espaço para a coparticipação na gestão das atividades pedagógicas, trazendo consequências graves para a educação e, até mesmo, para a formação juvenil:

Professora Ruth: E mesmo que haja mudanças, por exemplo, com a educação integral. É uma proposta nova, inovadora, mas isso não significa que o aluno vai ter mais autonomia né. Por exemplo, o Rubem Alves colocava: ah, é pensado muito sobre o estudante. Toda a escola é pensada para o estudante, mas ele nunca é chamado para participar desses momentos de planejamento, debate, diálogo. A vida dele está sendo decidida, mas ele nunca é chamado (TRANSCRIÇÃO, 28.01.2019).

Ao se considerar a importância da participação do jovem na gestão escolar, especialmente no que tange às práticas pedagógicas, remete-se aqui a Hannah Arendt (2011) para distinguir a educação, concebida de forma ampla, da aprendizagem. Para além da

conclusão da etapa final que abrange o ensino médio e da aquisição da devida certificação, com consequente legitimidade para ingressar no mundo do trabalho e, com isso, na fase adulta, educar implica mais do que simplesmente ensinar os caminhos para se chegar a tal fim. Educar envolve a problematização acerca das possibilidades da própria educação.

Mas, diversamente do que acontece com a aprendizagem, a educação deve poder ter um termo previsível. Na nossa civilização, esse momento final coincide, na maior parte dos casos, com a aquisição de um primeiro diploma de grau superior (mais do que com um diploma de fim dos estudos secundários), uma vez que a preparação para a vida profissional nas universidades e institutos técnicos, ainda que tendo a ver com a educação, é no entanto uma espécie de especialização. Enquanto tal, ela não aspira já a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas apenas num sector particular e limitado do mundo. Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados (ARENDDT, 2011, p. 246-247).

De fato, não é comum convocar ou convidar o corpo discente para os encontros que incluem o planeamento e as decisões que movem as práticas escolares, tornando-os copartícipes da dimensão pública da escola. Esse é um ponto chave, que envolve apropriação escolar em aspectos não propriamente pedagógicos, na proposta de fazer da escolarização uma trajetória rumo à autonomia do pensamento. O estudante, de forma geral, entende que o espaço escolar é um lugar de aprendizado ligado estritamente aos conteúdos curriculares. Os dados de campo apontam para isso. Por outro lado, apesar do reconhecimento, por parte da professora Ruth, de que existe essa lacuna acerca da participação dos estudantes nas decisões que envolvem as atividades educativas na escola, a inclusão dessa prática no cotidiano escolar não é tarefa simples. Com isso, destaca-se aqui a ideia de que a (re)apropriação do espaço escolar no aspecto ético, estético e político é fundamental para que a transformação ocorra. No próximo tópico será abordada a forma como o sujeito da educação, que envolve educadores e estudantes, vivencia a experiência de apropriação escolar, bem como se coloca em obediência e resistência frente à ordem educacional instituída.

5.3 O Sujeito da Educação: Autonomia e Tutela entre a Obediência e a Resistência

Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir. Re-existir: criação de novas formas de subjetividade (GALLO, 2001, p. 176).

No mapa da educação, o território ocupado pelas práticas de autonomia e tutela é povoado por forças diversas que, na complexidade da realidade, compõem parte do cotidiano escolar, produzindo modos de pensar e agir na sociedade. Apesar da incidência da dimensão mais ampla, que envolve economia, política e cultura na construção da imagem social da educação, especialmente a educação pública, são os agentes educacionais que constituem a linha de frente atuante na produção e na transformação do cotidiano institucional. Este tópico visa a dar ênfase à relação entre obediência e resistência na atuação dos agentes educacionais, especialmente estudantes e educadores, incluindo gestores, frente aos vetores macrosociais, analisados nos tópicos anteriores, que incidem na educação escolar, a saber, o sistema educacional, o modelo escolar e o próprio contexto sociopolítico que guiam as políticas no campo da educação e, com isso, orientam a organização e a rotina da educação formal.

Quando se fala em agentes educacionais, inclui-se educadores, estudantes, gestores e, enfim, todos que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação, desde funcionários terceirizados que lidam com serviços não pedagógicos, mas participam do dia a dia escolar, até a categoria política que está envolvida nas propostas e nos projetos, definindo as ações no campo da educação. Contudo, trataremos aqui do sujeito da educação como agente educacional mais diretamente ligado ao escopo e ao fazer da educação no ambiente escolar. Com isso, ressalta-se aqui a atitude e a postura do sujeito da educação como produtor de práticas que potencializam autonomia e tutela, não como categorias opostas ou pares que se excluem um ao outro, mas como linhas de força que tensionam a realidade promovendo aproximações e distanciamentos em relação ao binômio. É esse o território da cartografia. Cartografar autonomia e tutela no ambiente escolar envolve o mapeamento dessas linhas de força, no sentido de localizar, identificar os elementos envolvidos.

O plano agora analisado é o plano da atuação, do combate direto com os vetores instituídos pela economia, pela política e, como efeito das duas primeiras, da cultura. Mesmo considerando que esses vetores mais abrangentes da sociedade que incidem no campo da educação são, também, dinâmicos e se transformam ao longo da história, e que assumem um plano que se articula com a realidade corrente, a composição é outra. O lugar que o sujeito da educação ocupa no espaço escolar tem dimensão micropolítica, e assume forma e intensidade no cotidiano das relações. Arrisca-se aqui, como ilustração, remeter à relação que Gilles Deleuze faz entre dois planos distintos: o espaço liso e o espaço estriado.

O espaço liso e o espaço estriado, — o espaço nômade e o espaço sedentário, — o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado, — não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição

simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo. (DELEUZE, 1997, p. 158).

O espaço liso denota um espaço vetorial, que não se mede, que se ocupa e se transita sem demarcações, favorecendo a forma nômade. Assim é a dimensão micropolítica, em que os vetores ocupam espaços dispersos, anônimos, transitando livremente no tecido social. É a dimensão própria da resistência. O espaço estriado, de outra natureza, remete ao espaço métrico, mensurável, demarcado, que potencializa o sedentarismo e os deslocamentos rastreáveis, controlados por eixos e posições fixas. O Estado, nas suas ações e políticas populacionais, ocupa espaços identificáveis, localizados na forma de leis, resoluções e decretos, que se estabilizam criando plataformas rígidas, a partir das quais se conduzem a produção subjetiva. Aqui, a luta ocorre através da produção hegemônica, de valores, condutas e formas de pensar e agir na vida social.

Nos tópicos anteriores, foi visto que a educação contemporânea se inclina para uma proposta de formação neoliberal com foco na produção de capital humano. Nesse horizonte educacional, o sujeito da educação deverá conduzir a sua formação no sentido de tornar-se um empreendedor de si mesmo, investindo na própria educação e qualificação, com a ajuda das inovações educacionais decorrentes das tecnologias digitais e informacionais. Assim sendo, a instituição escolar, como dispositivo social de governo das condutas, atua na proposta de modelar o sujeito para a inserção social a partir da atuação no mercado de trabalho.

De todo modo, o objetivo das novas formas de governmentação dos corpos e das almas – sejam elas ativadas por meio de políticas públicas estatais ou por meio das demandas flexíveis e descentradas do mercado econômico, sem deixar de mencionar que muitas vezes tais estratégias de atuação apresentam-se de maneira combinada – é a aquisição de competências adequadas ao mercado neoliberal, tendo em vista a produção de corpos viáveis. Segundo a perspectiva neoliberal, o autoempreendedorismo contemporâneo e a educação escolarizada devem se reorganizar com o objetivo de produzir o ‘capital humano’ dotado de um belo corpo e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias (CÉSAR, 2010, p. 232, grifo da autora).

Retorna-se aqui para o contexto do neoliberalismo e do auto empreendedorismo na educação para traçar um panorama específico, observado nas atividades de campo, que situa o sujeito da educação a partir de duas perspectivas frente ao contexto apresentado. De um lado, a atuação do educador é marcada pela tensão entre as demandas do capital e a função cultural da educação. O conflito surge à medida que coloca em xeque a finalidade da educação e a função

social da escola, o que acaba por fragilizar um aspecto importante da atividade docente, a motivação, que mantém no professor o zelo pela educação frente as adversidades da atuação, como a baixa remuneração, a insegurança, a desvalorização social, dentre outras. De outro posto, nova tensão emerge. O jovem é instado a se colocar em atitude consumista, o que, muitas vezes, mobiliza sua versão mais passiva, ao mesmo tempo em que é cobrado a ter iniciativa e postura criativa frente ao novo programa neoliberal que demanda o trabalhador flexível e responsabiliza o cidadão pelo dever de aprender. A situação é complexa, merecendo ser detalhada e pontuada em alguns aspectos.

Cheguei cedo para o primeiro tempo. Prof. Rômulo sempre chega um pouco antes da uma hora. Mas o primeiro tempo era com o segundo ano. Então aguardei até o segundo tempo. Disse que iria para o laboratório de informática, e que se nós pudéssemos trabalhar lá seria ótimo. A escola mais uma vez estava com problemas de fornecimento de água encanada. Prof. Rômulo reclama que não tem como fazer sua higiene antes da aula. Começamos no horário e, antes de iniciarmos, informei que deveríamos relaxar, e que o momento exigia participação de todos. Sugeri então que reorganizássemos as cadeiras de modo a fazer uma meia lua, para facilitar o debate. Levei alguns slides apenas para introduzir o tema da juventude. Tomei como referência o encontro com o 3°C, que havia gerado bom debate, para abordar o sentimento de juventude hoje. Novamente apareceu o sentimento de cobrança. Disseram que se sentem cobrados pela família e pela sociedade. Não se sentem representados pela imagem que a mídia e a sociedade produzem sobre juventude. Fiquei atento a fala de uma jovem, que afirmou que existe uma ideia de que os jovens hoje são irresponsáveis e não querem “nada com nada”, mas que não é bem assim. Disse que alguns estudantes trabalham e que estão preocupados com o futuro. E, novamente, surge o discurso de que as condições são ruins, que não tem isso, que não tem aquilo. Vejo que a presença do professor não inibe a fala dos alunos quando reivindicam as coisas, mesmo quando remete diretamente à figura do professor. Por outro lado, a fala do professor já não traz tanta insegurança ao justificar algumas atitudes dos educadores frente aos desafios do cotidiano, sobretudo, em relação ao comportamento juvenil. O assunto levou para a relação educador-aluno. Outros estudantes falaram como alguns professores já possuem essa imagem, e que isso acaba por baixar a autoestima da turma (DIÁRIO DE CAMPO, 25.08.2017).

O trecho retrata uma aula de Formação Cidadã, cuja proposta era debater o tema juventudes. Em alguns casos, a preocupação com o futuro por parte do jovem não reflete em comportamento que atende a expectativa do educador. Este se angustia com a aparente tranquilidade juvenil em desenvolver as atividades propostas, sobretudo, no contexto de investida mercadológica do universo do trabalho na escola, a partir da qual o jovem se torna um projeto de captação econômica estratégica.

O espaço escolar se mantém distante do conhecimento puro e desinteressado, e estabelece novas conexões na atividade educativa, autorizando formações e parcerias que atendem menos às necessidades pedagógicas, e mais às demandas do mundo do trabalho. Rocha, Lima e Pinheiro (2020) alertam para a sensação de angústia, por parte de jovens estudantes e de educadores, em relação às projeções futuras no campo da educação frente à falta

de sentido nos processos de aprendizagem, o que, para as autoras, promove apatia e desinteresse em aprender, por parte desses jovens, conforme avançam na escolarização, deslocando o foco da atenção para objetivos “mais atraentes”:

Em meio à gama de possibilidades de acesso imediato e ilimitado à informação que presenciamos na contemporaneidade, os jovens alunos constantemente desnudam a falta de sentido naquilo que lhes tentam ensinar: ‘professor, por que eu preciso aprender isso?’, ‘para que isso serve?’, ‘vai cair na prova?’, deflagrando, assim, a marca indelével da lógica utilitarista no cotidiano escolar. Alguns, ao concluírem que ‘não serve para nada aprender’ – ou, pelo menos, que aprender o que as escolas tentam ensinar não tem serventia alguma para eles naquele momento – tomarão o caminho de satisfações mais imediatas decorrentes da adesão a objetos de consumo, enquanto outros entrarão num recolhimento quase autístico no campo do virtual, na internet e nos jogos eletrônicos (p. 04).

Percebe-se na escola o desinteresse dos jovens pelo conteúdo teórico, mesmo quando esse conteúdo se liga diretamente com o contexto juvenil e com as possibilidades de profissionalização, comumente tema de interesse dos jovens. Isso ocorreu na ocasião da dinâmica das profissões, com a turma do professor Rômulo, discutido no tópico anterior. É como se o caráter teórico da abordagem distanciasse o propósito da atividade da realidade concreta, perdendo sua legitimidade e contribuição no processo de aprendizagem. Vê-se com isso um descolamento entre a escola, especificamente a sala de aula como espaço próprio de aprendizagem, e a realidade. A abertura da escola ao universo profissional parece reatar essa conexão.

Para Frédéric Gros (2018), a sociedade capitalista produz uniformização nos modos de consumo, de forma a atender as demandas subjetivas que se inserem na ordem do desejo. Com isso, o sujeito se reconhece à medida que consegue se fazer e se exprimir a partir do que é comercialmente reconhecido pelo outro como sendo objeto de desejo. Uma consequência notável da escola-supermercado na contemporaneidade é a busca, por parte dos jovens, pelo caminho mais curto, menos dispendioso, de menos esforço e, se possível, contemplado com o doce recheio da diversão e do prazer. Mesmo considerando as condições desfavoráveis em relação aos serviços sociais básicos oferecidos à população de baixa renda que inclui, por vezes, violação de direitos, e que o esforço, em muitos dos casos, é pela sobrevivência, a cultura do consumo e do capital parece transitar a subjetividade juvenil, cooptando também jovens estudantes de escola pública da periferia de Fortaleza. O aluno, que vive a linguagem do consumo, mesmo na escola, é motivado a construir seu próprio programa de aprendizado. Percebe-se isso ao se verificar a forma como as tecnologias digitais, conectadas à internet, como, por exemplo, o acesso aos vídeos do *YouTube* e sites de conteúdos prontos para realizar tarefas escolares, surgem nas comunidades dos jovens, em detrimento dos livros didáticos.

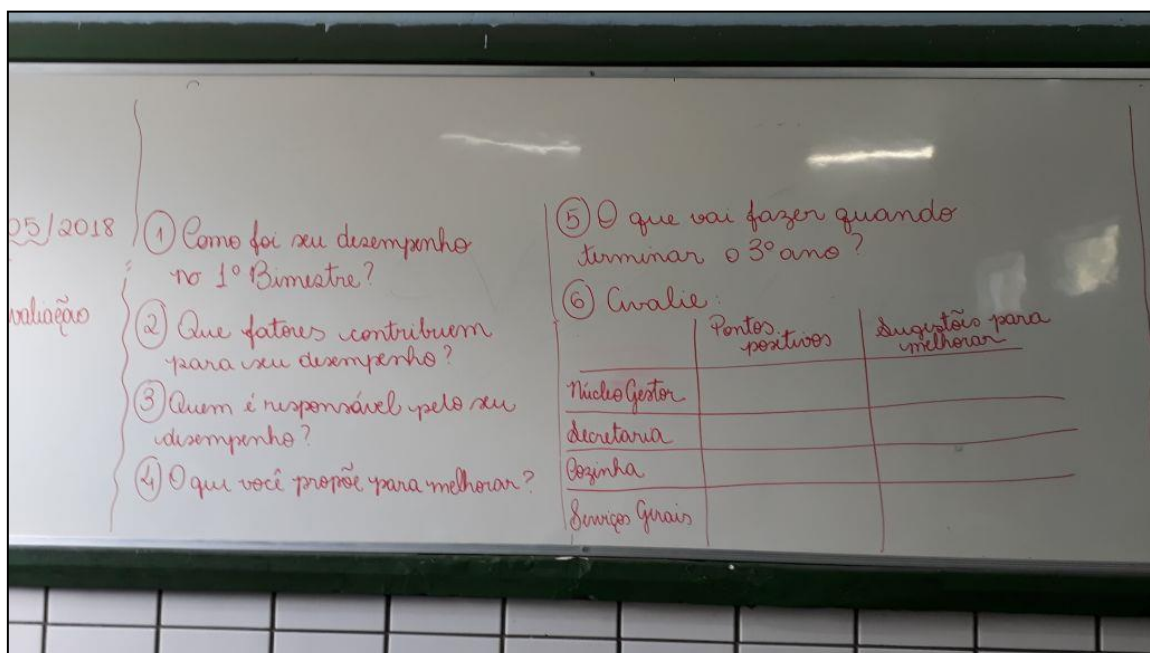
Paralelamente a isso, vê-se a indisposição dos estudantes para realizar as atividades pedagógicas escolares. Estas parecem perder parte do sentido e da função para a realidade juvenil:

Seguindo os pesquisadores que se interrogam sobre o sentido das atividades escolares para os alunos, percebe-se que, bem frequentemente, os alunos não chegam a se engajar nas atividades escolares propostas segundo um procedimento autônomo do pensar, pelo único fato de que eles se representam o saber como uma soma de ferramentas, de competências ou de regras permitindo responder a uma questão ou resolver um problema isolado (LAVAL, 2004, p. 310).

Muitas vezes, nem se chega a essa questão ou problema. Esse é um ponto bastante observado nas atividades de campo. Existe uma dificuldade dos alunos em articular o sentido dos conteúdos trabalhados em sala com a realidade. Isso acontece, talvez, porque esses conteúdos não possuem relação direta com a experiência social conduzida por essa ordem do desejo, que, por sua vez, faz conexão com o universo do mercado e do consumo.

Cabe retornar aqui à consideração acerca do

Figura 1 – Quadro branco A: conteúdo avaliativo – Turma 3ºB – 04.05.2018



Isso ficou evidente em outra aula de Formação Cidadã da professora Sandra, também diretora de turma, com mais uma classe de terceiro ano. Percebeu-se como algumas atividades tomam uma dimensão estritamente mecânica, bem como se utiliza de linguagem infantil para a comunicação. Nesse caso, tratava-se de um momento de avaliação da turma como

atividade vinculada ao Projeto Professor Diretor de Turma. Na ocasião, a professora tratou de incrementar utilizando de questões abertas, para além do instrumento elaborado.

Cheguei novamente para o primeiro tempo, atrasado em dez minutos. A professora chegou depois de mim, e foi logo justificando o seu atraso. Perguntei se respondem com seriedade. Disse que apenas alguns. Avisa aos alunos que ainda aguarda as cópias na secretaria. Não estão prontas. A aula começa 13:25h. Dezesete alunos na sala. A professora coloca algumas questões no quadro enquanto aguarda as cópias. Questões sobre complementação de autoavaliação diagnóstica. Notei novamente a turma apática, preocupada em copiar, e se estão copiando direito. Algumas falas: "Ei, tia, empresta uma caneta?" A profa. responde: "Pega aqui no estojo azul". "Tia, vai valer ponto?". "Meio ponto pra quem responder bem direitinho". "Pode botar não sei, não sei e não sei?". "Não: sei, sei, sei". Um aluno perguntou se é para escrever 'professores' e 'matemática' juntos [ver figura 2]. Passam praticamente a aula toda copiando. As respostas, ficaram de entregar na aula de quarta-feira. O questionário oficial ficou para a próxima aula. "Semana que vem também será a entrega das notas, um por um, e a gente vê o que faz para melhorar" (DIÁRIO DE CAMPO, 04.05.2018).

Figura 2 – Quadro branco B: conteúdo avaliativo – Turma 3ºB – 04.05.2018

Portaria		Biologia	
Multimídias		História	
Professores: Matemática		Geografia	
Português		Sociologia	
Inglês		Filosofia	
Espanhol		PDT	
Ed Física		Sala de Inf.	
Química		Auditório	
Física		3º B	

O questionário aborda questões relacionadas ao desempenho do estudante. Nota-se a ênfase no desempenho e na responsabilização dos jovens para com a própria trajetória, que inclui a expectativa para um futuro próximo, considerando a turma do terceiro ano. O enfoque, coerente com os demais instrumentos avaliativos do PDT, busca, juntamente com a sutileza da cobrança, o controle. Aqui se expressa, de forma não muito nítida, um elemento da tutela na educação. Não muito nítida, pois, ao responsabilizar o sujeito, o instrumento fornece à abordagem um contorno de autonomia estudantil, como se a obtenção do sucesso dependesse exclusivamente do esforço e do empenho individual. Contudo, o caráter autônomo se revela

apenas de forma aparente, tornando o argumento frágil à medida que se coloca diante da realidade social, potencializada, especialmente na educação, pelas políticas neoliberais:

Vendo a piedade que os dirigentes de empresa demonstram, acreditei por muito tempo na hipocrisia. Mas não. O cinismo chegou a um grau superior, quase etéreo, em que não se distingue da sinceridade. Pois as leis da economia e os decretos de Deus se assemelham, pairando nessa transcendência que os faz confundirem-se, propagando uma inelutabilidade que se ‘impõe’ a todos sem exceção, como o tempo que está fazendo e a morte que virá. E isso a um ponto tal que, ao se ver imensamente privilegiado, beneficiário da ordem do mundo – diante da massa cujo destino agora é tão somente *sobreviver* –, o sujeito se tornaria quase humilde. Em que ele se diz que tanta insensatez – essa monstruosidade demente das desigualdades – deve ter uma explicação superior, ao menos teológico-matemática, e seria apenas superficial. É exatamente essa a função atroz do formalismo matemático na economia: inocentar aquele que colhe os benefícios (GROS, 2018, p. 11-12, grifos do autor).

Colher os benefícios da desigualdade social não parece tarefa simples no contexto da escola pública. Ao contrário, em muitos aspectos, a sociedade paga o preço do alto investimento no desenvolvimento das riquezas e do capital humano em detrimento da educação e da cultura. Mas, voltando ao tema da autonomia, é importante frisar, aos propósitos de uma cartografia, que ela se traveste, no discurso neoliberal, ora de responsabilidade ora de liberdade, por vezes de democracia ou de cidadania. Nesse caso, o foco na responsabilização busca colocar o estudante do terceiro ano do ensino médio em situação de alerta, já que o contexto sinaliza a chegada do ENEM, a entrada para o mundo adulto e a expectativa de inserção no mercado de trabalho.

Diante do cenário que se apresenta, faz-se necessário um retorno à questão central: de que forma os sujeitos da educação contribuem produzindo ou resistindo às práticas de autonomia e tutela na educação? Quais são as possibilidades, no campo da educação, frente aos fatores macropolíticos apresentados nos dois primeiros tópicos, em suma, relacionados, de um lado, ao sistema educacional produzido ao longo de séculos desde o surgimento da educação na Modernidade, e que se assenta em território biopolítico e neoliberal e, de outro, ao modelo de gerenciamento escolar que tende a funcionar em decorrência desse contexto. Ou ainda, de que forma os agentes educacionais, especialmente educadores e estudantes, podem esboçar resistência, de forma individual e, sobretudo, coletiva, ou mesmo fazer valer outros vetores de subjetivação nas práticas escolares de autonomia e tutela?

Para Deleuze (GALLO; ASPIS, 2011), a resistência extrapola o âmbito da informação, não consistindo, portanto, em contra-informação. A contra-informação é, também, uma palavra de ordem, de modo que resistir significa deixar o campo de enunciação que compõe a palavra de ordem. Trata-se de criar outras formas de experiências possíveis, que não foram ainda capturadas.

Resistir. Foucault nos ensina que para todo poder, intrínseco a ele há formas de resistência. [...] Definir o exercício do poder como governo dos homens uns sobre os outros, isto é, como um tipo de ação sobre as ações dos outros, ação de limitar e modular as possíveis ações dos outros, nos leva, necessariamente, a supor que haja essa liberdade de ação, que exista esse campo de possíveis. (GALLO; ASPIS, 2011, p. 175).

Remete-se aqui, novamente, à Frédéric Gros (2018), na tentativa de estabelecer articulação ética com a questão levantada, considerando, sobretudo, que a postura assumida implica necessariamente em atitude política, mesmo quando se coloca de forma “alheia” ao compromisso social da educação de modo geral ou, até mesmo, de forma particular, ao interesse da própria formação e/ ou exercício profissional, no caso dos educadores. Nesse sentido, o autor opta apropriadamente pelo termo obediência, e traça as dimensões submissão, subordinação e conformismo para chegar ao conceito de consentimento, como sendo precisamente a aceitação, com respaldo político, das condições sociais. “Com o consentimento, seria possível dizer: cada um desta vez obedece como cidadão. É como se, com o consentimento, encontrássemos por fim um estilo de obediência *propriamente política*” (GROS, 2018, p. 131).

No território da política e da democracia, o consentimento é a forma livre de obedecer ao que é dado ou instituído. Para o autor, trata-se de uma espécie de alienação voluntária, uma forma autônoma de se tornar prisioneiro de si mesmo. Logo, diferentemente da submissão, em que, como um escravo, fazer de outro modo está na ordem da impossibilidade, por limitação de liberdade; da subordinação como forma de acatar a uma hierarquia necessária, como a obediência da criança à família; e do conformismo que, semelhante a um robô, a obediência se dá por automatismo, hábito ou inércia, o consentimento, em contrapartida, é a expressão da obediência no âmbito da cidadania. Porém, complementa, obedecer, no sentido de consentir, implica, por vezes, negar-se a si próprio.

Cabe indagar aqui qual a relação entre obediência e juventude, ou, antes, qual a relação entre obediência e escola. Para o autor, a ligação é direta: “Para que, sobretudo, serve a escola? Nela se aprende a obedecer” (GROS, 2018, p. 29). Como foi visto no capítulo 4, o processo de escolarização social incluiu, historicamente, e alavancado pelas tecnologias do poder disciplinar, a instrução, a formação para o mercado de trabalho e, no mesmo projeto, a moralização e a homogeneização cultural. Paralelamente ao contexto histórico, o gerenciamento das práticas escolares conduziu o estudante para uma relação de obediência: às normas, às hierarquias, ao educador, à verdade, à ciência.

O período de escolarização que abrange o desenvolvimento da infância e adolescência no Brasil não inclui, em seu cotidiano, experiências constantes de participação

política por parte do corpo estudantil. Como foi anunciado no capítulo anterior, crianças e adolescentes não só estão ausentes nos momentos em que se decide a vida deles no âmbito escolar, como não costumam ser convidados. Castro (2007) destaca a impossibilidade de representação política de crianças e jovens por parte do mundo adulto, normalmente expressa na figura de algum especialista no assunto. Com a consideração da posição de minoridade jurídica, reforçada pelo argumento histórico de que o adulto sabe o que é melhor para eles, a categoria fala, inapropriadamente, em nome de crianças e adolescentes. Assim sendo, como demonstra a autora, a apatia dos jovens se alinha a uma possível submissão ao modelo social hegemônico (adultocêntrico) de ser, que inclui a forma da atitude e do comportamento esperado, bem como, da trajetória escolar almejada rumo à profissionalização e ao universo adulto.

Nas atividades de campo, essa submissão, além de ser evidente em algumas situações, aparece acompanhada de outros elementos, como indignação, insatisfação, acomodação, resignação e ironia, dando pistas de que algo está incongruente, e que a resistência se apresenta até mesmo na obediência. Gros (2018) demonstra isso resgatando a obediência do filósofo grego Sócrates ao acatar, de forma resignada, a própria sentença de morte, já que não tentou a fuga, mesmo tendo sido o resultado do julgamento considerado por todos injusto. Contudo, para o autor, a aceitação de Sócrates não foi uma forma de legitimar a sentença, mas, ao contrário, resistir, à medida que, ao se colocar à disposição da cicuta⁶⁰, forneceu evidência à situação, promovendo seu escândalo.

O demônio socrático permite abordar o que eu chamo de ‘dissidência cívica’. Entendo por isso uma desobediência que não é forçosamente sustentada pela consciência nítida de valores transcendentais, pela convicção, esclarecida por um sentido moral superior, de leis que dominam a humanidade e o tempo. O dissidente faz sobretudo a experiência de uma impossibilidade ética. Ele desobedece porque *já não pode continuar a obedecer* (GROS, 2018, p. 167, grifos do autor).

Considerando as devidas proporções e ressalvas, pode-se fazer a articulação da obediência-resistência socrática, descrita pelo autor, com a atitude escolar juvenil, talvez menos pela coragem, por princípios ou pela nobreza da alma, e mais por tentativa aparentemente despreziosa de “jogar lenha na fogueira para ver até onde o fogo sobe”. Contudo, não deixa de ser uma forma de resistir, à moda de uma juventude contemporânea. A cena a seguir ocorre na ocasião da aplicação, por parte do PDT, de um questionário de autoavaliação global, em que o professor incluiu mais duas questões para que fossem respondidas pela turma:

⁶⁰ Veneno fatal utilizado, por ingestão, para o cumprimento da sentença de Sócrates.

Um aluno perguntou se era para copiar o enunciado. O professor respondeu que sim, e o estudante comentou que estava com preguiça. Então, o professor, ironicamente, perguntou se estava tudo bem com o jovem, se estava respirando normalmente. Existe uma resistência a priori por parte dos alunos (também notada na aula da professora Ana) em relação a se fazer qualquer coisa que o professor solicita. Com isso, o professor tenta convencer o aluno com o argumento de que aquilo a ser feito será para o bem dele. Isso ficou muito claro aqui (DIÁRIO DE CAMPO, 19.05.2017).

Como se vê, obediência e resistência, assim como tutela e autonomia, caminham próximas no contexto das práticas escolares, formando guias extensas que sinalizam planos da realidade entre dois polos abstratos, transcendentais, mas que inexitem na experiência da realidade concreta, imanente. Em alguns casos, a distinção entre um e outro, obediência e resistência, não se dá de forma imediata, indicando, também, que a linha não divide, necessariamente, dois extremos. Contudo, a análise das condições em que ocorrem as interações entre educadores e estudantes, tal como a cultura escolar, o contexto social e comunitário e a própria história da educação no Brasil, é fundamental para se propor um olhar crítico das relações, sem que haja interpretações limitadas e redutíveis com consequente produção de estereótipos acerca da juventude.

As mulheres, os loucos, os jovens. Os jovens. As crianças? Talvez. Os jovens como minoria que escapa da centralização e da totalização, que cria linhas de fuga, que contraria a grande organização da escola. Que atos educacionais poderiam permitir que se configurassem assim os jovens, como uma minoria? Como fomentar a irredutibilidade? Ensino máquina de guerra. Sabemos que as chaves de análise do capitalismo que Deleuze e Guattari usam, em *Mil Platôs*, são as linhas de fuga e menos as contradições que definem as sociedades, as minorias em lugar das classes sociais e as 'máquinas de guerra' (que não, absolutamente, se definem pela guerra) como nova forma de ocupar o espaço-tempo e de inventar novos espaços-tempo. São assim os movimentos revolucionários e os movimentos artísticos, são movimentos de resistência pela criação. Jovens como minoria, ensino máquina de guerra: criar linhas de fuga, resistir (GALLO; ASPIS, 2011, p. 175, grifo dos autores).

Resistência e obediência, lado a lado. Autonomia e tutela. Resistir ao obedecer. Obedecer ao resistir. A realidade: nem um, nem outro, mas a presença de ambos num campo de forças. Contribui-se com a educação através do bom comportamento, não atrapalhando o andamento das atividades. Ao mesmo tempo, boicota-se quase tudo evitando o envolvimento. A expressão do paradoxo é tortuosamente notada na apatia. O jovem, ao cruzar os braços, aceita e rejeita. Obedece e resiste. Luta, e encontra na inércia sua arma mais poderosa.

Ademais, cabe ressaltar a importância da consideração das estruturas macrossociais responsáveis por grande parte das práticas de autonomia e tutela na educação formal. De outra forma, não menos relevante, destaca-se a postura ética e estética dos agentes educacionais nas relações micropolíticas que marcam o cotidiano escolar, como forma de resistência a toda

realidade instituída que inibe a autonomia no pensamento, mas também como forma de luta na busca pela transformação social da educação e da cultura escolar.

A educação depende, assim, dos gestos que a fazem. É dessa perspectiva que, tal como pensamos, as práticas educativas buscam (ou deveriam buscar) libertar a vida daquilo que a aprisiona. Retornemos a Foucault. Se os biopoderes se debruçam sobre a vida e não sobre sujeitos de direito, então, cabe à própria vida resistir. Esta resistência da vida pode denominar-se biopolítica. Uma educação para resistência, por sua vez, tal como postulamos aqui, está interessada em intensificar a relação entre pensamento, corpo e vida. Eis as condições de possibilidade de uma educação e de uma atividade filosófica que pretendam corporificar atos de resistência. Resistir: este é, sem dúvida, o nosso 'dever'. Dever que expressamos aqui sob a forma de um imperativo tomado de empréstimo a Karl Jaspers. Invocamo-lo de memória: 'é importante estar plenamente presente'. Isso significa recuperar o interesse pela história, pela educação, pela política, pela vida e lançar-se na ação. Afinal, nas instituições educacionais, não estamos nós governando outros e ensinando-lhes a governar-se? (FELÍCIO, 2015, p. 88, grifos da autora).

A escola é, portanto, uma instituição educacional utilizada como instrumento de governo de si e dos outros. Mas, consiste, também, em ambiente de ensino relacionado às resistências. O mapa que estabelece a aproximação entre um e outro está ligado à experiência das práticas de autonomia e tutela no espaço educativo, bem como das práticas de resistência ao que é instituído e proposto pela escola. Considera-se aqui a resistência em Foucault como vetor em oposição às formas de poder hegemônicas, que incidem diretamente no sujeito e nos modos de subjetivação, como a sujeição ou a submissão da subjetividade. Contudo, é igualmente importante lembrar que tal relação requer condição de liberdade. Gallo e Aspís (2011), a partir das análises de Foucault em *O Sujeito e o Poder*, alertam para o fato de que não se trata de uma relação de antagonismo entre poder e liberdade, em que um busca anular o outro em forma de oposição, e, sim, de agonismo, em que poder e liberdade se incitam numa provação constante. Complementam ressaltando o caráter inerente e político do sujeito, em sua existência social, na resistência ao governo de si pelo outro:

Em uma situação de dominação não há relação de poder, pois não há liberdade. Assim Foucault nos mostra como a liberdade é pré-condição e condição permanente das relações de poder entendidas como governo, como ação de uns sobre o campo de ações de outros. Não há um antagonismo, mas um agonismo entre poder e liberdade, não se trata de uma oposição termo a termo em busca de anulação mútua, mas de uma 'provação permanente' (p.245). Assim sendo, considerando que não haja sociedade sem relações de poder, o agonismo entre poder e liberdade é uma tarefa incessante, uma tarefa política inerente à existência social, à existência de qualquer um na sociedade, o que vale dizer: a luta pela liberdade, a luta pelo desgoverno, a resistência ao aprisionamento das possibilidades de ação pertence ao homem comum, é sua tarefa política (GALLO; ASPIS, 2011, p. 175, grifo dos autores).

Diante disso, resistir, aqui, aponta para uma educação que promove o autogoverno, assim como seu ensinamento. Mas, o que significa ensinar para se autogovernar? Como, ainda

com os autores, resistir aos modos de sujeição na escola atual? Três pistas são oferecidas. Primeiramente, a garantia da liberdade contra a dominação como condição para o exercício de poder, uma liberdade mínima para que haja a resistência. Isso implica brecha na ocupação do espaço-tempo escolar, para que o agente da educação possa atuar, sem que já esteja tudo previamente determinado, pré-estabelecido e instituído. Depois, a recusa à imagem da função e da atribuição pedagogizante do educador, de modo que se possa doar de si, no movimento do aprender, o que se é, bem como o que se tem de imprevisível no ato criativo. Por fim, operar a resistência através de fissuras, com movimentos moleculares, junto com a escola e afirmando sua existência, já que a revolução radical, de fora e “à machadadas”, nega a escola. Trata-se, segundo os autores, de resistir existindo, re-existindo.

6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POLITIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: IMAGENS DO PENSAMENTO AUTÔNOMO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Entre a autonomia e a tutela na educação, a politização.

No presente capítulo busca-se esboçar imagens de uma educação voltada para a produção de autonomia no pensamento a partir da diferença, ressaltando a importância da formação, no campo da educação, para a politização do sujeito.

O transcendental ético do político é a experiência do indelegável. Ninguém pode pensar em meu lugar, ninguém pode responder em meu lugar, ninguém pode decidir em meu lugar, ninguém pode desobedecer em meu lugar (GROS, 2018, p. 183).

Essas palavras de Frédéric Gros – que mais se parecem com gritos velados de infância, convertidos em inquietação de tese – não denunciam a dimensão sociocultural do problema. A educação, considerando o conceito de forma ampla, abrangendo as diversas instâncias sociais que produzem subjetividade, propõe e produz formas de viver. Ela cria soluções para os problemas da existência e, quanto maior for essa produção, maiores serão as possibilidades de experiência. A realidade está sendo constantemente produzida e a educação, ao produzir a realidade, nela e a partir dela, oferece novos caminhos a serem percorridos. Isso estimula a experimentação e impede que essa implacável produção seja apenas uma reprodução, evitando que a existência se restrinja a um conjunto de formas distintas de se experienciar o mesmo. Se, no entanto, determinada cultura se fortalece o suficiente a ponto de instaurar uma *imagem dogmática do pensamento* (DELEUZE, 1988), estabelecendo com isso formas de se pensar e agir que são habitadas por sociedades e até mesmo por civilizações, como é o caso da cultura platônica, cristã, cartesiana, capitalista, disciplinar, entre outras formas de existência produzidas pela filosofia, pela religião, pela ciência e, também, pela educação formal, modos de vida vão sendo arraigados no território da existência. Com isso, quanto mais profundos se encontrarem os alicerces que sustentam a produção da realidade, tanto mais difícil será a aceitação do novo, e tanto mais remoto será o pensamento a partir da *diferença*:

A imagem dogmática do pensamento afirma um modelo, a reconhecimento. Pensa-se numa ontologia de objetos e sujeitos, a partir da unidade do objeto e do sujeito. A unidade pode ser empírica ou transcendental, mas já não é possível pensar sem pressupor a unidade do pensante e do pensado num universo dual. O empírico e o transcendental aparecem opostos nas unidades objetiva e subjetiva originárias. O curioso é que essa necessidade que o pensar se coloca a si mesmo se torna obstáculo infranqueável para ele próprio: não é possível pensar porque a partir da reconhecimento só se poderá pensar o reconhecível ou o reconhecido e pensar de veras é pensar a diferença livre, a diferença sem sujeitos e objetos, o novo, a intensidade como pura diferença, o que não pode ser

reconhecido nem reconhecível, num universo livre da unidade de sujeitos e objetos, um universo eximido de dualismos (KOHAN, 2002, p. 127).

O pensamento livre, a partir da diferença pura, é o pensamento autônomo, sem sujeito e sem objeto prévios. Para Kohan (2002), implica em nova concepção do próprio sentido do termo *pensar*. Implica uma nova imagem do pensamento, no sentido que assume quando livre de pressupostos. Portanto, no sentido distinto do que foi produzido pela filosofia ocidental, a filosofia da transcendência. “Para isso, há que demolir e suscitar linhas de fuga na imagem que pressupomos cada vez que pensamos no que significa pensar” (p. 126). Há que se dissolver o que foi construído por séculos, no território da educação escolar ocidental, no qual emerge uma imagem dogmática do pensamento, onde habita a moral e os valores transcendentais que inibem o pensamento autônomo:

A educação parece habitar uma ontologia contrária, na contramão desta ontologia deleuziana da imanência, do movimento, do singular não individual, da potência, do acontecimento. A educação é um mundo de transcendências, é sempre este e aquele mundo. É também um mundo de indivíduos, onde só conta se foi este aluno ou aquela aluna, João ou Milena, quem adquiriu tal competência, fez o dever de casa ou jogou o giz na professora. Não se trata de dizer ou não dizer João ou Milena, mas da importância que se dá ao dizer João ou ser Milena. E a educação é um mundo onde dizer João ou ser Milena, onde dizer e ser ‘eu’, se torna cada vez mais importante. A educação é também a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. [...] A filosofia ocidental tem o pressuposto de uma imagem moral, implícita, nunca declarada, segundo a qual o pensamento tem uma boa natureza e o pensador uma boa vontade. Vocês devem se lembrar do início da Metafísica de Aristóteles: ‘todos os homens desejam, por natureza, saber’ ou então o início do Discurso do Método de Descartes: ‘o bom senso é a coisa mais bem partilhada do mundo’. A filosofia não pode pensar porque pensa esses inícios como sendo sem moral, sem verdade, sem política, como sendo inícios puros. O pensar filosófico, já Nietzsche o repetia insistentemente, está baseado numa moral escondida (KOHAN, 2002, p. 126, grifos do autor).

A educação, portanto, cria. Ela edifica valores e produz formas de existência que podem perdurar por séculos. Mas ela pode também educar o ser humano a pensar de forma autônoma. A filosofia da imanência de Deleuze contribui para uma educação em que prevalece o pensamento autônomo, que exerce sua função sem imagens prévias, promovendo, com isso, o exercício do pensar (DELEUZE, 1976). Sua filosofia fornece pistas para que se promova, através de uma educação descomprometida com a tutela, a construção de uma sociedade cujos atores orientam suas práticas a partir de demandas reais, e não ideais. Nesse sentido, a conduta humana aponta para uma ética imanente, em detrimento da moral transcendente, em que os valores, ao invés de serem impostos ao longo das tradições, são produzidos a partir da própria existência; e a educação passa a ser vista como uma forma de contribuir para que o pensamento

exerça sua função mais nobre: a criação.

É preciso, sobretudo em nosso tempo – um tempo em que, retomando Nietzsche (2006), há mais ídolos no mundo do que realidades⁶¹ – criar ferramentas que resistam ao pensamento sedentário, que se restringe ao ato de reconhecer e reproduzir. Vive-se hoje uma sociedade em que, a cada dia, as justificativas para as ações se apoiam em universais abstratos, em detrimento das considerações as quais a singularidade das situações exige. As grandes narrativas que orientaram a ação humana ao longo dos séculos (o mito na Grécia Antiga, a Polis na Grécia Clássica, o cristianismo no medievo, o sujeito transcendental na modernidade e a razão crítica no Iluminismo) estão dando lugar a diversas narrativas menores, não menos presentes, mas que mantêm, contudo, o caráter abstrato e universal (SILVA, 1996). Trata-se dos ideais que conduzem a ação humana na contemporaneidade.

Com efeito, age-se em nome de certos ideais sem necessariamente se apropriar de suas ideias; muitas vezes, sem sequer conhecê-las. Dá-se voz e opta-se pela maioria em nome da democracia; recicla-se papel e busca-se substituir o plástico em nome da ecologia e da sustentabilidade; evita-se a ingestão de certos alimentos em nome da saúde; priva-se de prazeres sexuais em nome da moral e dos bons costumes; pratica-se o paternalismo e o assistencialismo em nome da generosidade; comete-se o nepotismo em nome da tradição e da amizade; critica-se o capitalismo em nome do marxismo, combate-se o aborto e a exploração infantil, por vezes em nome da religião, por outras em nome dos direitos humanos; respeita-se o próximo e tolera-se o diferente em nome daquilo que a ordem do dia aponta como sendo politicamente correto; vive-se uma vida inteira em nome do Senhor; entra-se em guerra em nome da paz; enfim, defende-se cegamente qualquer ideia em nome de um mito.

Há um pensamento paralisante da política e também uma política esmagadora do pensamento. Há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as maiorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo. Educamos para controlar, de forma cada vez mais democrática, não presencial e inclusiva. Não apenas não resistimos ao capitalismo, ao mercado e à democracia, como também percebemos a resistência dos outros à nossa forma de legitimar o modelo como uma ameaça. Ameaçados, a ameaça política somos nós (KOHAN, 2002, p. 128).

É tempo de (re)aprender a pensar, falar e agir em nome próprio, especialmente na sociedade da informação, em que é comum se posicionar com apenas um clique. É o que sugere

⁶¹ Em *O Crepúsculo do Ídolos*, obra considerada introdutória no pensamento do autor, Nietzsche coloca em xeque a legitimidade de alguns dos maiores nomes do pensamento humano, como Sócrates, Rousseau, Kant e o próprio cristianismo. Ao questionar de forma incisiva, e até agressiva, algo que para muitos é intocável, alerta para a necessidade de se pensar por si próprio e, com isso, inaugura novo paradigma no pensamento filosófico ocidental.

o pensamento de Deleuze. Sua filosofia nômade surge para combater o universal abstrato como verdade absoluta, promovendo o movimento no pensamento. E a educação que se apropria de tal filosofia para propor suas práticas contribui para a formação do pensamento livre, autônomo. Falar em nome próprio não significa assumir a posição de um sujeito ou ego autêntico, no sentido de um pensamento puro, pois, ao contrário, como foi abordado no capítulo 3, a subjetividade é produzida precisamente no âmbito da sociedade.

Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é em absoluto quando tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem. O nome como apreensão instantânea de uma tal multiplicidade intensiva é o oposto da despersonalização operada pela história da filosofia, uma despersonalização de amor e não de submissão (DELEUZE, 1992, p. 15).

Essas ideias são a base das inquietações que moveram a presente problemática de pesquisa. O formato da educação escolar está consolidado de tal forma que, por mais que se critique, é difícil transformar as práticas tutelares. Por vezes, o mesmo estudante que reivindica autonomia acusa o professor que propõe novas práticas em sala de aula de “enrolar” a aula. A proposta, ao se problematizar a autonomia e a tutela no ambiente escolar é, de forma incisiva, incomodar a educação que promove a cultura do pensamento sedentário.

Diante da governamentalidade neoliberal e dos processos de regulamentação social da vida e das condutas, no quadro das mutações que sofrem as tecnologias de poder como efeito do liberalismo econômico, cabe problematizar o exercício da autonomia e da liberdade no ambiente educacional. Foucault (1990) chama de atitude crítica a recusa aos modos de sujeição, bem como a inquietude de se pensar as possibilidades de como não ser governado, no contexto das diferentes artes de governar sujeitos em diversos domínios da sociedade, que se desenvolvem a partir do século XV. Na forma de uma postura crítica e no domínio do sujeito, a autonomia opera a contra conduta dos efeitos de poder e dos discursos sobre a verdade:

Mas, sobretudo, vê-se que o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito. E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 05).

Trata-se de uma atitude que vai de encontro ao processo de governamentalização da vida. Para Sampaio (2011), algo aparentemente da ordem da utopia, mas que se torna possível na perspectiva histórica, considerando o permanente processo de deslocamento na produção do sujeito. Algo também ambicioso diante das técnicas e dos diferentes aspectos do gerenciamento da vida em coletividade. Na cultura da governamentalidade contemporânea, a obediência e a sujeição aos modos de controle, por vezes sob o discurso democrático, são paradoxalmente acompanhadas por uma despolitização social, em que se observa, na linguagem e na interação social, a dissolução das fronteiras que delimitam os posicionamentos políticos e ideológicos. Para Andrade e Pinheiro (2019), apoiados no conceito de império de Hardt e Negri para descrever as formas de organização sociopolíticas na contemporaneidade, a atuação política da juventude atual surge, como objeto biopolítico, na forma de uma “[...] multidão heterogênea incapaz de estabelecer uma unidade de massas” (p. 180).

Nesse contexto, ao assumir determinados discursos sociais sem necessariamente se apropriar dos territórios políticos sobre os quais se assentam esses discursos, a subjetividade contemporânea transita livremente por diversos ideais à medida que consome palavras de ordem que apontam para direções mutuamente distintas:

As novas políticas dos anos noventa imprimiram sua marca por meio de uma profunda transformação da linguagem, isto é, através de um novo e paradoxal vocabulário em que a política se despolitiza, na medida em que o pensamento ‘político’ se torna genérico e anódino, prometendo uma forma de inclusão social alheia à dinâmica dos conflitos sociais e em que ninguém perde nada e todos têm tudo a ganhar, não respeitando mais os limites estabelecidos na modernidade entre ‘direita’ e ‘esquerda’. As fronteiras da linguagem, que no passado recente explicitavam uma posição política e subjetiva diante do mundo, foram superadas, deixaram de atribuir e conferir significados sociais e individuais, na medida em que, agora, cada palavra pronunciada pode fazer parte de qualquer posicionamento diante dos acontecimentos sociais. Essa nova forma de relação com a linguagem, sua desterritorialização, representa a possibilidade de que se possa estar em qualquer lugar ou em qualquer ponto do universo, contanto que se esteja ‘conectado’ e seguindo as novas regras sociais estabelecidas para que se evite o conflito. A nova forma de ação política é o consenso, isto é, a ausência de conflito, e tudo isso é bem demarcado no nível da linguagem (CÉSAR, 2010, p. 236, grifos da autora).

Atualiza-se aqui a análise da autora, no contexto da polarização social no Brasil desde a retomada do poder governamental por parte da política de extrema direita, no sentido de que a ação política sai do consenso e assume a atitude bélica, com base na intolerância e na banalização da violência. Contudo, no cenário político anterior, os temas transversais, como gênero, sexualidade, raça, etnia, cidadania e democracia ganhavam espaço⁶². César (2010) menciona o texto oficial da então reforma curricular na representação dos Parâmetros

⁶² No cenário anterior, pois, com a onda conservadora, estão sendo gradativamente retirados de cena.

Curriculares Nacionais – PCNs como forma de introduzir a narrativa da inclusão social. Nele, o tema da diferença era tomado de forma despolitizada, sendo introduzido no calendário escolar em formato de festejo e datas comemorativas. Com isso, o que se produzia normalmente no ambiente educativo não está para além de um modo específico de gerenciar a diferença e a inclusão social aos moldes do controle e da proposta pedagógica institucional, de modo que o que se ressalta é a política de alteridade que prima pelo respeito e pela tolerância à diversidade. Tal política, camuflada de discurso inclusivo⁶³, torna-se excludente (HARDT, 2000) à medida que, ao promover o diferente (e não, a diferença), coloca em evidência a distinção entre um e outro, destacando precisamente as características que marcam um tipo, uma cultura, uma raça, bem como as “[...] formas hegemônicas de produzir, nomear, organizar e hierarquizar o conhecimento e os sujeitos (CÉSAR, 2010, p. 237). Para a autora, instaurar a diferença, a partir do conceito-ferramenta em Deleuze, pode ser um caminho para desterritorializar a experiência normatizada e hierarquizada da ciência, da cultura e da subjetividade.

A norma pode ser considerada o grande agente social e cultural da tutela. Ela modela comportamentos, atitudes e formas de pensar, limitando-os e, com isso, restringindo as possibilidades do ser humano. Não se quer aqui depreciar algo que é indispensável e, inclusive, condição para a formação das sociedades. Contudo, pode-se conceber a norma como sendo peça necessária para conduzir a boa convivência sem que isso se torne um limitador da autonomia no pensamento. O ensinamento para o respeito às normas é componente intrínseco da educação. Aprender a desobedecer às normas, quando necessário, e pensar para além delas, é fundamental para a educação de uma sociedade que busca criar outros valores, mais compatíveis com a vida.

Na sociedade da informação, o controle das condutas se potencializa. As mídias e as tecnologias digitais da informação e comunicação introduzem a relação em massa entre seguidores. Segue-se pessoas em função de valores, atitudes e comportamentos, mas também com propósitos outros, que incluem igualmente ideias e posicionamentos políticos, que, muitas vezes, passam despercebidos. Na sociedade de controle, o formador de opinião se valoriza à proporção da quantidade de seguidores, pois consegue fazer circular de forma mais ampla uma informação. Uma informação é uma palavra de ordem. Uma palavra de ordem pode se tornar um ideal a ser seguido e, com isso, conduzir comunidades inteiras.

Se há controle, é porque há informação. A informação é o controle. Informamos para controlar; informados, somos controlados. Daí a importância dos meios de comunicação, numa sociedade em que os ‘formadores de opinião’ viram semi-deuses.

⁶³ Com o passo dado para atrás, politicamente, as práticas de ódio e exclusão estão explicitadas, na ação e no discurso.

Dado seu poder de fazer circular o vírus, pela palavra de ordem (GALLO, ASPIS, 2011, p. 169, grifo dos autores).

Para Deleuze (GALLO, ASPIS, 2011), como abordado no capítulo anterior, a resistência se dá no âmbito da educação, e não no da informação. Resistir a uma palavra de ordem é criar outras possibilidades. “[...] A resistência não é a contra-informação, na medida em que essa segue sendo palavra de ordem. Resistir é sair da enunciação da palavra de ordem” (GALLO, ASPIS, 2011, p. 175). Resistir requer esforço. O pensamento autônomo como resistência à sujeição, à submissão da subjetividade, ao governo das condutas, enfim, resistência à tutela, implica um movimento em direção ao desconforto. Gros (2018) remonta a Kant para expressar a maioria como o movimento de independência, de autonomia do pensamento. Implica conduzir a vida através de escolhas próprias, sem que haja intervenção de um “diretor de consciência” (p. 160). Ao contrário, a minoridade consiste em submeter-se à imposição do pensamento, ato ou conduta alheia. Por vezes, coloca-se em posição de submissão por algum motivo ou apenas por uma situação cômoda:

Rapidamente no texto, Kant torna cada um ‘responsável’ por sua minoria: por ‘preguiça’ e por ‘covardia’, escreve ele. A maioria, foi dito, é pensar por si mesmo, exercer seu próprio juízo, permanecer numa vigilância crítica. Compreendemos logo: é muito mais confortável deixar que um outro dite nossa conduta, muito mais suave deixar que autores nos soprem as frases feitas que precisamos dizer. Pois, evidentemente, não somos responsáveis por essas coisas. Não temos de carregar seu peso, seu fardo. Mais uma vez e até o fim: terror-pânico da liberdade, delícias soberanas da desresponsabilidade (GROS, 2018, p. 161, grifos do autor).

O autor complementa afirmando que é preciso coragem para pensar em nome de si próprio, associando a autonomia e a maioria kantiana ao juízo crítico, ao exame, ao cuidado de si e, enfim, ao pensamento. O ato de pensar deve se atrelar a autonomia. Pensar, necessariamente, implica autonomia, da mesma forma que submeter-se ao pensamento do outro implica em não-pensar.

Vive-se socialmente um novo paradigma estético, em que se une, de forma surpreendente, de um lado, a produção de uma espécie de moda – por vezes na forma de mitos – na busca por algo externo a se apoiar ou “seguir” e, de outro, para parafrasear Laval (2008), um perigoso antiintelectualismo com pretensões democráticas, que, apoiado pela lógica do capital humano, tende ao empobrecimento cultural da humanidade. Este é um dos efeitos negativos, à médio e longo prazo, como consequência da mercantilização da educação. Ao contrário do que se poderia observar, a partir de alguns deslocamentos que a cultura do consumo promoveu na condição social da criança, a posição de tutela, de indivíduo minorizado, que não responde por si, não sofreu grandes alterações (CASTRO, 2007). Se, de um lado, a criança

contemporânea apresenta um grau de autonomia e capacidade de escolha frente aos inúmeros atrativos comerciais constantemente produzidos pelas mídias e direcionados ao público infantil, por outro, longe de estarem imunes à fragilidade própria da fase de desenvolvimento, ainda dependem da aprovação e do consentimento adulto (SIBILIA, 2012). Diante de tal cenário, atribui-se tamanha responsabilidade à educação formal, talvez, de forma sem precedentes na história, no mesmo contexto em que se preconiza, pelo Departamento de Educação da Disneylândia (LAVAL, 2008), o “aprendizado por encantamento”, como solução educacional mediada pela inovação pedagógica feita aos moldes do marketing empresarial.

Entre a autonomia e a tutela, a realidade que abrange os espectros entre obedecer e resistir. Uma complexidade de pensamentos, escolhas e atitudes que compõem a rotina educacional. No cotidiano da escola produz-se um emaranhado de forças heterogêneas, de natureza e intensidade distintas, que inclui linhas de enunciação, de fuga e de ruturas, mas que dizem algo acerca da relação entre autonomia e tutela na educação. A obediência incondicional abriu caminho para o processo de humanização civilizatória, em detrimento do agir ao sabor dos instintos, próprio da humanidade selvagem. A obediência voluntária marca no homem civilizado a necessidade de um senhor, e a oposição homem-animal se desloca para a relação de automatismo entre o homem e a máquina. Para Frédéric Gros (2018), é precisamente a desobediência que humaniza. É ela quem devolve ao homem a real condição humana. Por isso, para o autor, é tempo de se *inverter a monstruosidade* moral atrelada à obediência, que tira do homem a capacidade crítica, e que inibe a autonomia no pensamento. Com isso, propõe o pensamento autônomo como forma de responsabilizar-se pela própria existência:

Quero dizer com isso que cada um deve esforçar-se para se postar na vertical da questão e que seu pensamento só se anime em eco a essa convocação. Impedir-se de recitar receitas, de gaguejar fórmulas aprendidas, de aplicar soluções prontas, de receber evidências passivas – e principalmente confiar nas hesitações da consciência (GROS, 2018, p. 183).

Na educação, é tempo de outras produções, de fazer da escola ferramenta para construir trajetórias que incluem a problematização e a politização dos acontecimentos na história, na contramão de propostas pedagógicas que buscam, diferentemente, a naturalização e a despolitização dos fatos, já que, como afirma Laval (2004), uma instituição formadora de espírito não pode depender da lógica da produtividade. Como já dito, para o autor, a atual globalização que conduz a sociedade do capital a uma sociedade estritamente de mercado ainda não é plena. Portanto, não está acabada. A nova ordem educativa não está, definitivamente, instalada. Contudo, o movimento é temerosamente intenso, e a resistência é um dos maiores obstáculos capazes de fazer frente a essa tendência. A contradição maior da escola neoliberal

refere-se ao fato de que ela ataca os valores que estão instalados no coração do ofício de ensinar, e que dão sentido ao aprendizado e à escolarização. Porém, essa não é uma questão técnica, mas essencialmente política:

Valor emancipador da cultura e formação do cidadão ativo eram o horizonte e o fim privilegiados da instituição escolar. Que valem essas referências, se o grande discurso da cidadania desmorona na sociedade de mercado? Os conflitos que existem na escola não são, portanto, mais do que uma parte de uma crise mais geral da política e da cidadania no capitalismo global. As oscilações desreguladas dos discursos oficiais não são mais do que movimentos de superfície de uma comoção muito maior. A contradição da escola neoliberal está ligada sobretudo ao fato de que nenhuma sociedade pode funcionar se o liame social se resume às ‘águas geladas do cálculo egoísta’. A perda de sentido da escola e do saber não é mais do que um aspecto da crise política, cultural e moral das sociedades capitalistas nas quais a lógica predominante traz em si mesma a destruição do vínculo social, em geral, e do vínculo educativo, em particular (LAVALL, 2004, p. 316, grifo do autor).

A incidência do fator cultural e político na educação formal é direta. Construiu-se historicamente um modelo de escola em que as práticas pedagógicas dificilmente incluem momentos produtivos em relação ao pensamento autônomo. E essa construção é constantemente utilizada como argumento para atitudes de resignação. “Não se pode fazer muito, pois o sistema não permite”:

Professora Ana: Em resumo, quando eu entro em uma sala de aula hoje, com os quatro anos de experiência na escola pública, compreendo que, se a escola conseguir formar minimamente um aluno cidadão (ético), já faremos um papel importantíssimo. Muitas vezes ao entrar numa sala com 40 adolescentes, se eu fizer a diferença na vida de dois alunos é muito. Ouvi essa frase numa palestra de Diretor de Turma no ano de 2014, logo que ingressei no Estado, dito por uma professora com 30 anos de experiência em sala de aula e acredito na sabedoria dessa mulher. Esse é o sentimento (QUESTIONÁRIO DOCENTE, 2018).

De fato, o sistema educativo no Brasil, especialmente o que envolve as práticas educacionais, é retraído no que tange à promoção da participação ativa dos jovens, tampouco o pensamento autônomo. Contudo, ressalta-se aqui que parte dessa força – do efeito histórico, político e cultural na educação –, incide no educador, como foi visto, em sua atitude, na forma como resiste ou reproduz a educação sedentária:

Torna-se então evidente que a educação, pelo menos em certo sentido, não pensa e nega o pensar. Sei que estou dizendo isso a educadores. Eu mesmo sou um educador. E de fato, me perdoem, mas a educação não pensa e nós não pensamos em educação. Sei que vocês estão pensando nos condicionamentos do sistema, nos dispositivos institucionais, nas reformas, nas leis, nos programas. Sim, claro, tudo isso não pensa e não deixa pensar. Mas não apenas por isso nós não pensamos: pressupomos uma imagem do que significa pensar que nos impede pensar. Perdemos há muito tempo, se é que alguma vez a tivemos, a paixão de pensar. Falta-nos garra e fortaleza no pensamento (KOHAN, 2002, p. 128).

Portanto, o que se coloca como problema no fazer educacional, diante da crise do modelo escolar e das teorias educacionais, aponta para novos questionamentos. Como afirma César (2010), pensar a educação na contemporaneidade implica esboçar trajetórias para novos estudos, que indagam a construção do próprio saber pedagógico. Trata-se de pensar uma educação que aborda, no conceito deleuziano de *outrem*, a alteridade como substrato na produção da subjetividade. A primazia do *outrem* na concepção de educação surge como possibilidade do exercício de liberdade, frente à pedagogia do controle, na relação entre educadores e estudantes. Resistir à escola como instrumento de governar condutas é, ao mesmo tempo, promover uma educação para a autonomia, no pensamento, na conduta e na ação.

Contra vírus à governamentalidade na escola: multiplicidade. Amar, desejar, promover a multiplicidade na escola. Fazer proliferar. Rizomar. Como grama, crescer pelo meio, ocupar os espaços com o múltiplo, conjurando o uno. Abrir vácuos, fomentar, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um ‘não sei onde’, seguramente. Não temer o imprevisível assim como não tememos quando engravidamos, não tememos o suficiente e arriscamos, apostamos na vida, apostamos que vamos conseguir fazer alguma coisa com o que vier. Paulo Leminski (1985): a vida varia, o que valia menos, passa valer mais, quando desvaria (GALLO, ASPIS, 2011, p. 178, grifo dos autores).

O problema da educação é um problema político, assim como a crise educacional é uma crise política. A crise política, para Kohan (2002), aponta para um aprisionamento à moralidade e aos modelos instituídos que remetem à função política da educação, de formar cidadãos críticos, tolerantes, democráticos e com habilidades profissionais: “[...] uma política sem nada de potência, sem nada de acontecimentos, sem nada de vida. Na verdade, uma negação da política” (p. 128). Para Arendt (2011), educa-se para algo que já está posto. Essa é a dinâmica elementar da vida em sociedade. O homem produz um mundo para servir de habitat. Mas, esse habitat é sempre transitório, já que é perecível, assim como quem o constrói, e, portanto, necessita de constante renovação. A questão que a autora levanta é de que forma a educação pode contribuir para que essa renovação possa viabilizar novas habitações e, com isso, preservar a vida em sociedade. A conservação da vida depende, paradoxalmente, da preservação do que é revolucionário em cada educando.

Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição (ARENDR, 2011, p. 12).

A escola, para a própria preservação e sobrevivência, necessita renovar-se, como

afirma Arendt (2011). Contudo, é importante conceber a escola em sentido amplo, considerando os agentes que participam dessa construção. Nesse sentido, a renovação escolar envolve reapropriação e ressignificação, considerando não apenas o espaço físico, mas tudo que envolve as práticas educacionais na instituição de ensino. Projeta-se, aqui, para educação formal, o que Castro (2007) sugere para as políticas públicas em relação à politização no campo da juventude. Nessa projeção, vislumbra-se a reinserção escolar, com conseqüente redefinição da relação entre jovens, educadores e núcleo gestor, orientada à produção da ressignificação do conceito de juventude – afastando-se do termo abstrato para pensar a multiplicidade que o transborda, ao se conceber, por exemplo, as juventudes racializadas de periferia, público da escola *locus* da pesquisa – o que implica o estabelecimento de novos valores, uma nova imagem do que é ser jovem, apontando para a participação, com autonomia, das práticas educativas no território escolar.

7 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS

O presente estudo buscou problematizar as práticas de autonomia e tutela na educação formal a partir de um projeto considerado exitoso no Ceará, que envolve a atuação de professores numa proposta ousada junto à comunidade escolar, abrangendo educadores, estudantes, pais e responsáveis. Para o intento, o estudo se apropriou de ferramentas-conceito como fundamentação teórico-prática acerca da concepção de sujeito, subjetividade e realidade escolar como campo de forças para discutir a educação na contemporaneidade.

O conceito de diferença forneceu o subsídio necessário para lançar mão da realidade a partir de segmentos de reta, em detrimento dos pontos de partida. A partir da noção de imanência adotado, o conhecimento produzido remete à materialidade das atividades de campo na pesquisa-intervenção. Com isso, a cartografia realizada e o mapeamento dos múltiplos vetores relacionados com a autonomia e tutela na escola pesquisada se deram de forma contingencial, sinalizando a prevalência do contexto de pesquisa na produção dos encontros.

A discussão dos dados que envolveu o tema da autonomia e tutela no ambiente escolar não teve como foco a análise da eficácia, ou, tampouco, da pertinência do Projeto Professor Diretor de Turma como instrumento com vistas à melhoria do desempenho pedagógico e escolar. Apesar de a abordagem do tema, como escopo do presente estudo, suscitar debates que implicam a consideração acerca da qualidade, da função e do sentido da educação escolarizada, o PPDT surge aqui, como explicitado ao longo desta tese, como dispositivo de pesquisa, mediando a produção dos dados e, com isso, dos analisadores da pesquisa-intervenção.

Como dispositivo de pesquisa, o PPDT suscitou dois marcadores relativos à análise dos dados. O primeiro se caracterizou pelo ambiente de sala de aula, no contexto da disciplina de Formação Cidadã, comumente atribuída ao professor diretor de turma. Outro marcador envolveu uma série de instrumentais ligados ao PPDT, que, além de estarem, na pesquisa, vinculados à produção de dados que remetem aos fatores biopolíticos do binômio autonomia-tutela na educação formal, orientando o estudo para nova dimensão de análise, fizeram-se presentes no cotidiano das atividades de campo, seja aplicados em sala de aula seja nas falas enunciadas no questionário avaliativo, nas entrevistas e na restituição final. A apropriação de tais instrumentais não se deu de forma pormenorizada, analisando detalhadamente cada um em sua possível conexão com aspectos do desempenho escolar. Um estudo desse tipo, com outros objetivos, poderia, talvez, indicar elementos relacionados à pertinência do PPDT junto aos propósitos da administração escolar, de ordem pública e/ ou institucional. Diferentemente, a

apropriação dos instrumentais, para análise e discussão, foi conduzida por analisadores surgidos no próprio campo de estudo, restringindo sua abrangência ao foco da pesquisa no âmbito da relação que exerce com a intervenção.

Dentro das etapas realizadas para se aproximar do objetivo do estudo, destaca-se a contextualização histórica do binômio autonomia-tutela na formação do sujeito da educação. A referência a Kant, em relação à tradição Iluminista do conceito de autonomia, sinaliza uma dobra histórica que inclui a moralidade como eixo fundante na proposta de uma educação para o exercício pleno da liberdade. Aqui, a educação como via fundamental na trajetória rumo à autonomia do sujeito assume como premissa a maioridade da razão. Nesse estudo, o marco teórico e cultural estabelece, a um só tempo, alusão ao resgate e à superação.

De um lado, o retorno à Kant sinaliza a importância da racionalidade, da disciplina e, ainda, do aspecto moral para se atingir a autonomia necessária ao pensamento em nome próprio. De outro, é no limite da consideração de que, na sociedade atual, tem se utilizado dessa conquista para delegar ao outro o governo de si, que a superação se faz necessária. A combinação entre razão, disciplina e moralidade tem levado o ser humano a abster-se da responsabilidade pela própria conduta. A educação escolar ainda concentra, de forma mais ou menos expressa, as três categorias.

A crise educacional traz, de alguma forma, esse emblema. A crise da tradição e da autoridade é também uma crise da razão, da disciplina e da moralidade. Se a escola compõe, desde o seu surgimento, instância social fundamental na constituição do sujeito histórico, faz-se necessário, portanto, a criação de novos dispositivos escolares de subjetivação, para além dessa conformação, ainda prevalecente na sociedade atual. As práticas escolares de autonomia e tutela constituem o termômetro dessa criação; os educadores, vetores privilegiados dessa transformação.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em análise. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ggt9ktnF6X7mVWygJQCk8DC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2016.
- ALVAREZ, Johnny de; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 131-149.
- ANDRADE, Michel Renan Rodrigues de; PINHEIRO, Clara Virgínia de Queiroz. Manifestações políticas de junho de 2013: um debate à luz dos conceitos de massa e multidão. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 170-185, ago. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 maio 2021.
- APPLE, Michael W. Consumindo o *outro*: branquidade, educação e batatas fritas baratas. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed. Cortez: São Paulo, 2012.
- APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 30, p. 29-66, jan./jun. 2013.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: Introdução à Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Homeschooling* no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/abstract/?lang=en>. Acesso em: 30 maio 2021.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do**

método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 172-200.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Autonomia, liberdade e sujeição: uma análise do dispositivo panóptico. **Textura**, Canoas, v. 14, n.25, p. 86-105, jan./jun. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emti>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRITO, Maria dos Remédios; CHAVES, Silvia Nogueira. ... Cartografia... uma política de escrita. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 167-180, 2017.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser:** vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013. Disponível em: <https://comunicacaoeidentidades.files.wordpress.com/2014/07/pg-18-a-51-maquinas-de-ver-modos-de-ser.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

CARVALHO, M. C. B. de. O pensamento tutelar presente na educação dos grupos populares no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 487-493, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642008000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello. Admirável Mundo Novo: a cadeia das gerações e as transformações do contemporâneo. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. (org.). **Psicologia do desenvolvimento:** reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 249-268.

CASTRO, Lucia Rabello. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 1-19, 2007.

CEARÁ, Governo do Estado. **Decretos do Governo do Ceará com ações contra o coronavírus**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/decretos-do-governo-do-ceara-com-acoes-contr-o-coronavirus/>. Acesso em: 29 maio 2021.

CEARÁ, Governo do Estado. **Ceará Lidera em Resultados Educacionais**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/30/ceara-lidera-em-resultados-educacionais/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CEARÁ, Governo do Estado. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CEARÁ, Governo do Estado. Projeto Diretor de Turma: educar na perspectiva da desmassificação. **Chamada pública para adesão ao projeto diretor de turma**, Secretaria da Educação, Fortaleza, CE, 12 jan. 2010.

CÉSAR, Janaína Mariano; SILVA, Fabio Herbert da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 2, n. 25, p. 357-372, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/DJQQcMjvPTxfgDG5z5QvcXz/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (Des)governos... :biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.12, n.1, p.224-241, jul./dez. 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CODEA. Manual de Orientações – Instrumentais do Projeto Diretor de Turma no SIGE Escola. 1ª versão. Agosto de 2012, Fortaleza, CE.

COIMBRA, Cecília M. B; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? Imagens sobre a juventude. **Jovenes: revista de estudios sobre juventud**, México, v. 9, n. 22, p. 338-355, 2005. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto23.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 237-254, 2008.

CORRÊA, Mirele; CERVIL, Gicele Maria. Escolarização e Biopolítica: o discurso pedagógico produzindo a escola. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n.52, p. 194-211, maio/ago. 2016.

COSTA, Aldemar Ferreira da; BARROS, João Paulo Pereira. “Célula de proteção comunitária”: efeitos no cotidiano de jovens negros em Fortaleza. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 13, n. 3, p. 172-192, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/26818>. Acesso: em 11 maio 2021.

DANTAS, O. M. A. N. A.; SILVA, A. G. M. Periquillo Sarniento: uma narração da educação como obstáculo à autonomia. **Revista Odisseia**, Natal, v. 1, n. 2, p. 124-141, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10371/7717>. Acesso em: 12 out. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992. 226 p.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant’Anna Martins. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 288p. (Coleção TRANS)

DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 370-380, 2005. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300011>. Acesso em: 12 out 2019.

DOU, Diário Oficial da União. **Portaria No 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Seção 1, p. 23.

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 92-108.

FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas. A educação sob o signo da biopolítica: da resistência às formas de controle à autoconstituição de nós mesmos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 1, p. 77-92, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i1.31463>. Acesso em: 2 abr. 2018.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A Cartografia como Método para as Ciências Humanas e Sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

FISCHMANN, R. Injustiça, autonomia moral e organização escolar: análise exploratória de relações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 38, p. 321-330, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a03.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35-63, avr./juin, 1990. Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento.

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. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 288p.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O Conceito de Biopoder no Pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, dez. 2016.

GADELHA, Sylvio. Educação, políticas de subjetivação e sociedade de controle. *In*: MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa Lopes da (org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 15-36.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97. jan./jun. 2004.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o *outro*” *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. Cortez: São Paulo, 2012. p. 45-60.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2021.

GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 7-27, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**; trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 224p. Coleção Exit.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Porto Alegre: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2007.

HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. *In*: ALLIEZ, E. (org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000. 557p.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. SPE, p. 85-93, 2012.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza M. F. Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. *In*: GUARESCHI, Neuza M. F.; HÜNING, Simone Maria (org.). **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005. p. 107-127.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KASTRUP, Virgínia. O Método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In*: CASTRO, L.; BESSET, V.L. (org.). **Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Nau Editora/Faperj, 2008. p. 465-489.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan/abr. 2007.

KHOURI, Mauro Michel El. **Juventude, mídia e educação**: novas tecnologias e produção de subjetividade em uma escola pública de Fortaleza. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

KHOURI, Mauro Michel El; MIRANDA, Luciana Lobo. Do consumo à produção de mídia por estudantes de escola pública em Fortaleza – Brasil. *In*: BARBALHO, A.; MARÔPO, L. (org.). **Infância, juventude e mídia**: olhares luso-brasileiros. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 111-134.

KOHAN, Walter Omar. Subjetivação, Educação e Filosofia. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 143-158, jul./dez. 2000.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: Notas para uma Política do Pensamento. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Argentina, n. 1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6494118>. Acesso em: 04 maio 2015.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público, trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.

LEMO, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMO, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebelo. A Genealogia em Foucault: uma Trajetória. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 3, n. 21, p. 353-357, 2009.

LEITE, Haidé Eunice G. Ferreira; CHAVES, Maria Luíza B. **O Projeto Diretor de Turma no Ceará, Dois Anos Depois**, Goiânia, p. 1-11, 2011. Trabalho apresentado no III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2009/133b.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana; SAYÃO, Yara; MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. **Estilos Clínicos**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 199-208, jan./abr. 2014.

LIBERATO, Mariana Tavares Cavalcanti; COSTA, Érica Atem Gonçalves de Areújo; BARROS, João Paulo Pereira. O sujeito como campo problemático: contribuições de Foucault e Deleuze. **Rev. Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 91-108, 2019.

LIMA, J. F. L. de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Revista Interações**: estudos e pesquisas em Psicologia, São Paulo, 2002, v. 7, n. 14, p. 59-84. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200004. Acesso em: 12 out. 2019.

LIMA, Vagna Brito de. Professor Diretor de Turma: uma Experiência Educacional Brasileira Inspirada na Educação Portuguesa. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.7, n.2, p.326-335, maio/ago. 2014.

LOURAU, René. René Lourau na UERJ. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana; SEIXAS, Pablo de Sousa. Por uma Educação para a Autonomia de Sujeitos Situados no Mundo. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 46, p. 81-91, 2018.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, p. 110-117, 2009.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial, 2020. Acesso em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047/5401>. Disponível em: 29 maio 2021.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, Campinas, v. 2, n. 25, p. 47-65, maio/ago. 2014.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATTOS, Amana Rocha *et al.* O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 369-377, abr./jun. 2013.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane Paris; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. *In*: SPINK, Mary Jane Paris; BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; CORDEIRO, Mariana Prioli (org.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. 1.ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

MEJÍA, Rafael Estrada. Micropolíticas, cartografias e heterotopias urbanas: derivas teórico-metodológicas sobre a aventura das (nas) cidades contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 132, p. 1-9, maio 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16876>. Acesso em: 30 nov. 2014.

MENDES, Luciano *et al.* Tecnologias Sociais, Biopolíticas e Biopoder: Reflexões Críticas. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, out./dez. 2015.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; Galvão, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018. Acesso em: 30 jul. 2019.

MENDONÇA, Samuel; FILHO, Armando Lourenço. A Autonomia do aluno nas concepções clássica e iluminista de educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 25-46, jan./jun. 2012.

MENEZES, S. K. O., D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 28, 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985>. Acesso em: 29 maio 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

MIRANDA, Luciana Lobo. Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: carta aos pesquisadores. In: BERNARDES, A.G.; TAVARES, G.M; MORAES, M. (org.). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: Edufes, 2014. p. 77-88.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: A (des)construção de um conceito. In: JOBIM e SOUZA, Solange (org.). **Subjetividade em questão: a infância com crítica da cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2005. p. 29-46.

MIRANDA, Luciana Lobo; KHOURI, Mauro Michel El. Escola em tempos de sociedade de controle. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira *et al.* (org.). **Criações Transversais com Gilles Deleuze: Artes, Saberes e Política**. Curitiba: CRV, 2016. p. 423-444.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Vigilância, Controle e Resistência na Relação Professor-Celular-Aluno. In: SAID, Gustavo; XAVIER, Monalisa (org.). **Comunicação, Identidade e Subjetividade**. Teresina: Editora e Livraria Nova Aliança, 2017. 280 p.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Consumo e produção midiática por estudantes de escolas públicas de fortaleza/ brasil. **Revista Interações**, Portugal, v. 9, p. 169-190, 2013a.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* “Como quebrar os padrões sociais?": o racismo no cotidiano de jovens pesquisadores. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 40, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932020000500303&tlng=pt. Acesso em: 30 maio 2021.

MIRANDA, Luciana Lobo; SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino; LIMA, Tiago Régis. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 51, p. 89-112, jan./jun. 2009.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Consumo e produção midiática por estudantes de escolas públicas de Fortaleza, Brasil. **Revista Interações**, Portugal, v. 9, p. 169-190, 2013a.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Juventude, sexualidade e mídia: Aspectos analisados no município de Fortaleza. In: COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; CORDEIRO, Andréa Carla Filgueiras. (org.). **Adolescência e juventude: conhecer para proteger**. Fortaleza: Casa do Psicólogo, 2013b. p. 199-235.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Modos de subjetivação e redes sociais digitais: dialogando com jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza-CE. *In: SOUSA, Carlos Angelo de Meneses. Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens.* Liber Livro: Brasília, 2015. p. 293-313.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Crise na educação: a retórica conservadora. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

NICOLODI, Elaine. A prática educativa e a autonomia: um espetáculo de máscaras. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, Goiânia, v. 5, p. 82-95, 2014.

NODARI, P. C.; SAUGO, F. Esclarecimento, educação e autonomia em Kant. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 1, p. 133-167, 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/892/615>. Acesso em: 12 out. 2019.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, v. 41, p. 181-199, 2014. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf. Acesso em: 03 jan. 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, G. N. B. de. O Sentido Político das Relações entre Educação e Autonomia e suas diferentes implicações. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 5-17, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4661/5085>. Acesso em: 12 out. 2020.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004.

ORTEGA, Francisco. Da ascese à bioascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. *In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.139-173.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 3, n. 17, p. 18-25, 2005.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-102, 2010.

PEREIRA, William Cesar Castilho. Movimento Institucionalista: principais abordagens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 10-19, 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

PORTOCARRERO, Vera. Notas marginais sobre sujeito e verdade, parresía, discurso e técnicas de si no pensamento tardio de Michel Foucault. **Doispontos**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 99-114, abr. 2017.

RIBEIRO, Diana Montenegro *et al.* Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.7 n.1, p. 81-93, jan./jun. 2016.

RITO, Marcelo; AQUINO, Julio Groppa. Biopolítica e Escola Moderna: Apontamentos Para um Debate. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 4, n. 11, p. 127 – 144, ago./dez. 2017.

ROCHA, Lorena Pinheiro; LIMA, Maria Celina Peixoto; PINHEIRO, Clara Virgínia de Queiroz. Neoliberalismo escolar: a educação de jovens na atualidade e seus efeitos subjetivos. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 20, especial 2, p. 1-11, 2020.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a Produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 4, n. 23, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Os Anos de Inverno da Análise Institucional Francesa. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 18, n. 2, p. 29-46, jul./dez. 2006.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; LEITÃO, Maria Beatriz Sá; BARROS, Regina Duarte Benevides de. **Grupos e instituições em análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992. 251p.

SAMPAIO, Simone Sobral. A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 222-229, jul./dez. 2011.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos; BARONE, Luciana Rodriguez. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? *In*: MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa (org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 67-86.

SANTOS, Neyrismar Felipe dos. **Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará**. 2014. Dissertação

(Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marcos Carneiro. Os processos de governamentalidade na escola e as lutas transversais. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 38-55, set./dez. 2015.

SILVA, R. B. Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-50, 2015.

Disponível em:

http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2929/pdf_349. Acesso em: 12 out. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

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

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

VALERIO, Raphael Guazzelli. Dispositivo escolar: disciplina e controle. **Revista Pesquisa em Foco em Educação e Filosofia**, São Luís, v. 7, p. 103-113, 2014.

ZOURABICHVILLI, François. **Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE

SOBRE A RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA

- 1) Como você considera o papel da escola na formação dos jovens?
- 2) Como você vê a participação do(a) aluno(a) nos processos educativos na escola e em sala de aula?
- 3) Como você vê a apropriação do espaço escolar por parte dos alunos em projetos extra sala?

SOBRE O PDT

- 4) Como você vê o PDT?
- 5) Como você se vê como professor diretor de turma?
- 6) Qual é a função deste Projeto na formação do aluno?
- 7) De que forma ele contribui ou não para uma participação ativa do(a) aluno(a) nas práticas educativas?

SOBRE O PROCESSO DE PESQUISA

- 8) Como você percebeu a participação da pesquisa no projeto PDT? Procure pensar nos pontos altos e baixos do processo.
- 9) A dinâmica de sala de aula se modificou? Se sim, de que forma? E como isso incide na participação do(a) aluno(a) em sala de aula?

* * *

- 10) Gostaria de acrescentar algo a mais, algum comentário, crítica ou sugestão de forma ampla ou de algum item não contemplado?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DISCENTE

Dados pessoais: Turma: _____ Idade: _____
 Você se considera de cor: branca () preta () amarela () parda () indígena ()
 Você se considera do gênero: masculino () feminino () outro ()

1) Como você considera o papel da escola na sua formação?

Excelente () muito bom () bom () regular () ruim () Péssimo ()

Por que? Justifique sua resposta.

2) Como você vê a sua participação nos processos educativos da escola (interesse em sala de aula e em projetos extra sala, colaboração com os colegas e com o professor, aprendizagem, entre outros)?

Excelente () muito bom () bom () regular () ruim () Péssimo ()

Por que? Justifique sua resposta.

3) Qual a sua participação nas decisões do dia a dia da escola?

() Participo ativamente () Participo às vezes () Participo pouco () Não participo

Por que? Justifique sua resposta.

4) Como você colabora para a melhoria da sua escola?

() Colaboro muito () Colaboro às vezes () Colaboro pouco () Não colaboro

Por que? Justifique sua resposta.

5) O que você acha do Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT?

Excelente () muito bom () bom () regular () ruim () Péssimo ()

Por que? Justifique sua resposta.

6) O que você mais gosta no PPDT, e o que você menos gosta? Justifique sua resposta.

7) Qual é a importância do PPDT para sua formação?

Excelente () muito bom () bom () regular () ruim () Péssimo ()

Por que? Justifique sua resposta.

8) Como o PPDT contribui para a sua autonomia nas práticas educativas da escola? (Nesta questão você pode marcar quantos itens quiser.)

- () Me ajuda a estudar mais sozinho
- () Me ajuda a pesquisar mais temas de meu interesse
- () Me ajuda a pensar melhor em algumas coisas da escola
- () Me ajuda a pensar na minha vida fora da escola
- () Me ajuda ter mais iniciativa nos estudos
- () Me ajuda a me aproximar dos meus colegas
- () Me ajuda a ter mais vínculos afetivos com a escola
- () Não me ajuda muito
- () Não ajuda em nada

Por que? Justifique sua resposta.

9) Qual é a participação das novas tecnologias (celular, *tablet*, computador e *notebook* com internet) na sua educação escolar? (Nesta questão você pode marcar quantos itens quiser.)

- () Facilita os meus estudos
- () Dá mais autonomia para os meus estudos
- () Melhora as aulas da professora
- () Facilita a comunicação com os colegas, contribuindo para a minha formação
- () Facilita a comunicação com os professores, contribuindo para a minha formação
- () Facilita a comunicação com a gestão, contribuindo para a minha formação
- () Facilita minha socialização, contribuindo para a minha formação
- () Não utilizo muito na escola
- () Não contribui com minha formação
- () Me atrapalha, pois fico desconcentrado das aulas e do estudo

Por que? Justifique sua resposta.

10) Gostaria de acrescentar alguma sugestão ou crítica para o PPDT ou para a escola?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DISPOSITIVOS DE PODER EM AMBIENTE ESCOLAR: EDUCAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E GOVERNO DE SI NA RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E EDUCADORES

Pesquisador: Mauro Michel El Khouri

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81966217.9.0000.5054

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.481.606

Apresentação do Projeto:

O projeto "DISPOSITIVOS DE PODER EM AMBIENTE ESCOLAR: EDUCAÇÃO, NOVAS TECNOLOGIAS E GOVERNO DE SI NA RELAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E EDUCADORES" busca problematizar os dispositivos de poder que atuam na formação e na gestão si de jovens estudantes de Escola Pública, a partir da mediação das novas tecnologias que envolve a relação educador-aluno.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Problematizar a mídia e as novas tecnologias como dispositivos de poder na relação entre educadores e alunos, especificamente no que se refere ao governo de si e à produção do controle na educação formal.

Objetivo Secundário:

- Discutir a escola e as novas tecnologias como vetores de subjetivação no contexto escolar na contemporaneidade;
- Mapear as práticas institucionais relacionadas ao governo de si e à produção do controle, especialmente naquilo que afeta a relação educador-aluno;
- Problematizar a tensão intergeracional envolvida na relação educador-aluno no ambiente escolar.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 2.481.606

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos significativos. Como benefícios a pesquisa se propõe a "contribuir para o protagonismo juvenil em seu processo de formação". Além do incremento a produção do conhecimento na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se realizará através da inserção dos pesquisadores em uma escola pública de Fortaleza. Tal inserção prevê observações de campo, entrevistas com gestores e educadores e atuação em sala de aula juntamente com professores diretores de turma. A pesquisa se utiliza dos fundamentos da pesquisa intervenção.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão presentes e são adequados às normas da Resolução 466/12 do CNS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Indica-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_993564.pdf	10/01/2018 16:11:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_RESPONSAVEL.pdf	10/01/2018 16:08:45	Mauro Michel El Khouri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSOR.pdf	10/01/2018 16:08:30	Mauro Michel El Khouri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ALUNO.pdf	10/01/2018 16:08:03	Mauro Michel El Khouri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MENOR_DE_IDADE.pdf	10/01/2018 16:07:30	Mauro Michel El Khouri	Aceito
Outros	CARTA_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	09/01/2018 11:52:31	Mauro Michel El Khouri	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.481.606

Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	09/01/2018 11:45:18	Mauro Michel El Khouri	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	09/01/2018 11:43:34	Mauro Michel El Khouri	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	09/01/2018 11:43:16	Mauro Michel El Khouri	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES.pdf	09/01/2018 11:42:58	Mauro Michel El Khouri	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	09/01/2018 11:42:40	Mauro Michel El Khouri	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/01/2018 11:42:29	Mauro Michel El Khouri	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	18/09/2017 14:17:23	Mauro Michel El Khouri	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 01 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – PPDT: ÍNDICE DO DOSSIÊ DE TURMA



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação



**PROJETO PROFESSOR
DIRETOR DE TURMA**

COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM – CODEA
_ COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE _

ESCOLA

DIRETOR(A) DE TURMA

ÍNDICE DO DOSSIÊ

1. Horário do Professor Diretor de turma
2. Horário da Turma
3. Calendário Escolar
4. Registro Fotográfico da Turma
5. Mapeamento de Sala
6. Caracterização da Turma (Ficha de Caracterização da Turma, Dados Estatísticos e Gráficos)
7. Convocatórias de Reuniões (diagnóstica e bimestrais)
8. Atas de Reuniões (eleições de representantes de classe e de pais, diagnóstica e bimestrais)
9. Registros de Ocorrências Diversas
10. Registros de Construção de Dossiê
11. Formação para a Cidadania (caracterização e temáticas trabalhadas)
12. Avaliação (Mapa de Avaliação e Infrequência / Planos de Apoio e Complem. Educativo)
13. Coleta de Informações para Avaliação
14. Projetos da Turma
15. Relatórios de Aulas de Campo
16. Legislação Educacional (documentos importantes para a escola e para os alunos, como por exemplo: LDB, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, etc.)
17. Portfólio dos Alunos:
 - Ficha biográfica
 - Autoavaliação global
 - Comprovante do comunicado aos pais ou responsáveis sobre o horário de atendimento
 - Registro de avaliação
 - Registros de atendimento a pais ou responsáveis
 - Registros de atendimento a alunos
 - Comprovações do comunicado de reuniões aos pais ou responsáveis
 - Informação sobre o apoio pedagógico
 - Registro de intervenção disciplinar
 - Comprovante da informação aos pais ou respons. pelos alunos sobre a aula de campo

ANEXO G – DOSSIÊ PPDT: TERMO DE RESPONSABILIDADE DO ALUNO



PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT



ESCOLA: _____

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Nós, alunos(as) do/da ___ ano/série ___, do turno _____, da Escola _____, conscientes da nossa responsabilidade moral e ética perante a referida instituição de ensino, responsabilizamos-nos por assumir uma conduta obediente e respeitosa no que diz respeito aos nossos deveres para com o Mapeamento de Turma e às demais normas de convivência. Diante do exposto, comprometemo-nos a:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Nada mais havendo a tratar, assinaremos o presente termo, em comum acordo com todos os pontos acima elencados:

ASSINATURA DOS(AS) ALUNOS(AS):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____

Assinatura do(a) Diretor(a) de Turma

_____-CE, ___ de _____ de 20__

ANEXO H – DOSSIÊ PPDT: ATA DE ELEIÇÃO LÍDER E VICE-LÍDER DE TURMA



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT

ESCOLA: _____



ATA DA ELEIÇÃO DO LÍDER E VICE-LÍDER

Ao(s) _____ dia(s) do mês de _____
de _____, às _____ horas, no/na _____ ano/série _____, turno _____, procedeu-se a eleição dos(das) respectivos(as) líder e vice-líder de turma.

Previamente, o(a) Diretor de Turma salientou a importância dos cargos em questão, chamando a atenção para a seriedade do ato que iria realizar. Em seguida, passou-se à votação, tendo-se apurado os seguintes resultados:

Número de votos: _____

Número de votos em branco: _____

Número de votos nulos: _____

Número de votantes: _____

Com _____ votos, foi eleito(a) Líder de Turma o(a) aluno(a)

_____, nº _____. Seguiu-se com _____ votos, o(a) aluno(a)

_____, nº _____, que assumirá o cargo de Vice-Líder de turma.

Nada mais havendo a tratar, foi elaborada a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada.

Diretor(a) de turma: _____

Secretário(a): _____

Líder: _____

Vice-Líder: _____

ANEXO I – DOSSIÊ PPDT: ATA DE ELEIÇÃO DE REPRESENTANTE E VICE- REPRESENTANTE DE PAIS OU RESPONSÁVEIS



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT

ESCOLA: _____



ATA DA ELEIÇÃO DE REPRESENTANTE E VICE-REPRESENTANTE DE PAIS OU RESPONSÁVEIS

Ao(s) _____ dia(s) do mês de _____ de _____, às _____ horas, foi realizada a Primeira Reunião de Pais da Turma do/da _____ ano/série _____, do turno _____, ocasião em que aconteceu a **Eleição dos Representantes e Vice-Representantes de Pais** da referida turma. Previamente, o(a) Diretor(a) da Turma salientou a importância dos cargos em questão, chamando a atenção dos pais para a seriedade do ato que iria ser realizado. Em seguida, passou-se à votação, tendo-se apurado os seguintes resultados:

Número de votos: _____

Número de votos em branco: _____

Número de votos nulos: _____

Número de votantes: _____

Com _____ votos, foi eleito(a) Representante de Pais/Responsáveis, o(a) Sr.(Sra.), responsável pelo(a) aluno(a) _____, seguido do(a) Vice-Representante, que obteve _____ votos, o(a) Sr.(Sra.) _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____.

Foram eleitos como suplentes os(as) senhores(as):

1. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

2. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

3. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

4. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

5. _____ Responsável pelo(a) aluno(a) _____

Nada mais havendo a tratar, foi elaborada a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada.

Diretor(a) de turma: _____

Secretário(a): _____

Representante de Pais _____

Vice-Representante de Pais: _____

Observação: a folha de frequência com a assinatura dos pais ou responsáveis presentes nesta reunião deverá ser anexada a esta ata.



FREQUÊNCIA DA ATA DE REPRESENTANTE E VICE-REPRESENTANTE DE PAIS OU RESPONSÁVEIS

1. _____ Fone(s): _____
2. _____ Fone(s): _____
3. _____ Fone(s): _____
4. _____ Fone(s): _____
5. _____ Fone(s): _____
6. _____ Fone(s): _____
7. _____ Fone(s): _____
8. _____ Fone(s): _____
9. _____ Fone(s): _____
10. _____ Fone(s): _____
11. _____ Fone(s): _____
12. _____ Fone(s): _____
13. _____ Fone(s): _____
14. _____ Fone(s): _____
15. _____ Fone(s): _____
16. _____ Fone(s): _____
17. _____ Fone(s): _____
18. _____ Fone(s): _____
19. _____ Fone(s): _____
20. _____ Fone(s): _____
21. _____ Fone(s): _____
22. _____ Fone(s): _____
23. _____ Fone(s): _____
24. _____ Fone(s): _____
25. _____ Fone(s): _____
26. _____ Fone(s): _____
27. _____ Fone(s): _____
28. _____ Fone(s): _____
29. _____ Fone(s): _____
30. _____ Fone(s): _____
31. _____ Fone(s): _____
32. _____ Fone(s): _____
33. _____ Fone(s): _____
34. _____ Fone(s): _____
35. _____ Fone(s): _____
36. _____ Fone(s): _____
37. _____ Fone(s): _____
38. _____ Fone(s): _____
39. _____ Fone(s): _____
40. _____ Fone(s): _____
41. _____ Fone(s): _____
42. _____ Fone(s): _____
43. _____ Fone(s): _____
44. _____ Fone(s): _____
45. _____ Fone(s): _____

_____ - CE, ____ de _____ de 20__

ANEXO N – DOSSIÊ PPDT: RELATÓRIO DE AULA DE CAMPO



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT

ESCOLA: _____



RELATÓRIO DA AULA DE CAMPO

ESCOLA: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____

AULA DE CAMPO NO(A): _____

DATA DE REALIZAÇÃO: ____/____/____ a ____/____/____

ALUNOS(AS) AUSENTES: _____

PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS): _____

PROFESSOR(ES) ACOMPANHANTE(S): _____

OUTROS(AS) ACOMPANHANTES: _____

HORA DE SAÍDA: ____:____:____ HORA DE CHEGADA: ____:____:____

OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO

AVALIAÇÃO

	Má	Fraca	Razoável	Boa	Excelente
Postura da turma					
Adequação à programação					
Interdisciplinaridade					
Enriquecimento cultural					
Relações aluno(a) – aluno(a)					
Relações aluno(a) – professor(a)					
Aplicação e/ou discussão na aula					
Alcance dos objetivos					

OBSERVAÇÕES: _____

Assinatura do(a) Professor(a) Responsável
(Data: ____/____/____)

Assinatura do(a) Diretor(a) de Turma
(Data: ____/____/____)

ANEXO O – DOSSIÊ PPDT: CONVOCATÓRIA DE REUNIÃO - CONSELHO DE TURMA



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT

ESCOLA: _____



CONVOCATÓRIA Nº ____ DA REUNIÃO BIMESTRAL - CONSELHO DE TURMA

Convocamos os(as) senhores(as) professores(as) para as Reuniões de Conselho de Turma de Avaliação Bimestral, concernentes ao ____ período letivo, de acordo com a pauta de trabalho e o calendário abaixo:

PAUTA DE TRABALHO:

1. Informações do Núcleo Gestor;
2. Análise e Reflexão do Diretor de Turma sobre a Dinâmica da Turma;
3. Análise e Reflexão dos Representantes de Pais ou Responsáveis e dos Alunos sobre a Dinâmica da Turma;
4. Apreciação Qualitativa (Coleta de Informações, Formação para a Cidadania e Estudo Orientado) e Quantitativa por Aluno;
5. Apreciação Global da Turma nos Aspectos Cognitivo, Afetivo e Eventuais Estratégias de Superação;
6. Planos de Apoio e Complemento Educativo (Acompanhamento e Recuperação);
7. Outros assuntos.

CALENDÁRIO DE REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES:

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO

SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO


SÉRIE/ANO/TURMA	TURNO	HORÁRIO	DIRETOR(A) DE TURMA	SECRETÁRIO(A) DA REUNIÃO


_____ - CE, ____ / ____ / ____

DIRETOR(A) ESCOLAR

OBSERVAÇÃO: A CONVOCAÇÃO DEVE SER FEITA 8 DIAS ANTES DA REUNIÃO BIMESTRAL.

ANEXO P – DOSSIÊ PPDT: PLANO DE APOIO E COMPLEMENTO EDUCATIVO

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <i>Secretaria da Educação</i>			PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT			
ESCOLA: _____						
PLANO DE APOIO E COMPLEMENTO EDUCATIVO						
ALUNO(A): _____		Nº: _____	ANO/SÉRIE: _____	TURMA: _____	TURNO: _____	ANO LETIVO: _____
PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS <input type="checkbox"/> Interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Atenção / concentração; <input type="checkbox"/> Participação na aula. <input type="checkbox"/> Rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Organização; <input type="checkbox"/> Atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Ausência de material escolar; <input type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade. <input type="checkbox"/> Expressão escrita; <input type="checkbox"/> Expressão oral; <input type="checkbox"/> Leitura; <input type="checkbox"/> Domínio de vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Domínio de regras gramaticais. <input type="checkbox"/> Ausência de noções básicas das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Compreensão/interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Uso dos conhecimentos apreendidos. <input type="checkbox"/> Raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema. <input type="checkbox"/> Iniciativa; <input type="checkbox"/> Criatividade; <input type="checkbox"/> Espírito de observação; <input type="checkbox"/> Espírito crítico; <input type="checkbox"/> Curiosidade científica.	OBJETIVOS DO PLANO <input type="checkbox"/> Desenvolver o interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar a atenção/concentração; <input type="checkbox"/> Participar da aula. <input type="checkbox"/> Desenvolver uma rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar os métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Desenvolver práticas de organização; <input type="checkbox"/> Realizar as atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Portar diariamente o material escolar; <input type="checkbox"/> Revelar-se assíduo e/ou pontual. <input type="checkbox"/> Produzir enunciados escritos de forma adequada; <input type="checkbox"/> Expressar-se oralmente de forma adequada; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de expressão escrita/oral; <input type="checkbox"/> Ler de forma adequada; <input type="checkbox"/> Adquirir vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Adquirir e aplicar regras gramaticais. <input type="checkbox"/> Adquirir as noções básicas necessárias à compreensão das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolver competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de compreensão/ interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Fazer uso dos conhecimentos apreendidos. <input type="checkbox"/> Desenvolver o raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Ampliar a capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema. <input type="checkbox"/> Manifestar iniciativa; <input type="checkbox"/> Revelar criatividade; <input type="checkbox"/> Demonstrar espírito de observação; <input type="checkbox"/> Desenvolver o espírito crítico; <input type="checkbox"/> Despertar a curiosidade científica.	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS <input type="checkbox"/> Propor situações desafiadoras que despertem seu interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Instigar e valorizar a participação do(a) aluno(a); <input type="checkbox"/> Intensificar as interações verbais estimulantes. <input type="checkbox"/> Incentivar e valorizar as rotinas e métodos de estudo, a organização e o cumprimento das atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Orientar o aluno quanto aos métodos de resolução das atividades escolares; <input type="checkbox"/> Oferecer estratégias de organização; <input type="checkbox"/> Solicitar um maior envolvimento/acompanhamento dos pais ou responsáveis nas atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Sensibilizar o(a) aluno(a), pais ou responsáveis sobre a importância da condução do material escolar diariamente; <input type="checkbox"/> Estimular a prática da assiduidade e/ou pontualidade. <input type="checkbox"/> Produzir, com maior frequência, exercícios práticos de expressão escrita; <input type="checkbox"/> Dar uma maior valorização à participação oral; <input type="checkbox"/> Motivar o(a) aluno(a) para a leitura; <input type="checkbox"/> Aumentar a frequência de interações orais aluno(a)-aluno(a) e aluno(a)-professor(a); <input type="checkbox"/> Reforço curricular onde o(a) aluno(a) apresenta maiores dificuldades; <input type="checkbox"/> Exercitar a aplicação de regras gramaticais. <input type="checkbox"/> Proporcionar aulas de apoio pedagógico; <input type="checkbox"/> Diversificar, com maior frequência, os métodos de ensino; <input type="checkbox"/> Aumentar o número de atividades de avaliação formativa; <input type="checkbox"/> Incentivar a frequência à sala de aula; <input type="checkbox"/> Elaborar materiais específicos que ajudem o(a) aluno(a) a superar suas dificuldades; <input type="checkbox"/> Criar grupos de estudo com monitoria; <input type="checkbox"/> Proporcionar situações de estudo individualizado; <input type="checkbox"/> Recorrer mais vezes à autoavaliação; <input type="checkbox"/> Diferenciar os tipos de atividades no tempo e no espaço da aula. <input type="checkbox"/> Resolver exercícios de raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato regularmente; <input type="checkbox"/> Propor atividades que ampliem a capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema. <input type="checkbox"/> Valorizar o espírito de iniciativa; <input type="checkbox"/> Desenvolver atividades práticas que despertem a criatividade; <input type="checkbox"/> Promover situações que aforem o espírito investigativo e a análise científica; <input type="checkbox"/> Realizar experiências e trabalhos de pesquisa que levem ao interesse pela descoberta de novos conhecimentos e ampliem o gosto pelos estudos.				
PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS <input type="checkbox"/> Relacionamento com os(as) colegas e/ou professores(as);	OBJETIVOS DO PLANO <input type="checkbox"/> Melhorar o relacionamento com os(as) colegas e/ou professores;	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS <input type="checkbox"/> Incentivar trabalhos em grupo; <input type="checkbox"/> Proporcionar aos(as) alunos(as) situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade,				

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <i>Secretaria da Educação</i>			PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT			
ESCOLA: _____						
PLANO DE APOIO E COMPLEMENTO EDUCATIVO						
ALUNO(A): _____		Nº: _____	ANO/SÉRIE: _____	TURMA: _____	TURNO: _____	ANO LETIVO: _____
PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS <input type="checkbox"/> Interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Atenção / concentração; <input type="checkbox"/> Participação na aula. <input type="checkbox"/> Rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Organização; <input type="checkbox"/> Atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Ausência de material escolar; <input type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade. <input type="checkbox"/> Expressão escrita; <input type="checkbox"/> Expressão oral; <input type="checkbox"/> Leitura; <input type="checkbox"/> Domínio de vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Domínio de regras gramaticais. <input type="checkbox"/> Ausência de noções básicas das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Compreensão/interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Uso dos conhecimentos apreendidos. <input type="checkbox"/> Raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema. <input type="checkbox"/> Iniciativa; <input type="checkbox"/> Criatividade; <input type="checkbox"/> Espírito de observação; <input type="checkbox"/> Espírito crítico; <input type="checkbox"/> Curiosidade científica.	OBJETIVOS DO PLANO <input type="checkbox"/> Desenvolver o interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar a atenção/concentração; <input type="checkbox"/> Participar da aula. <input type="checkbox"/> Desenvolver uma rotina de estudo; <input type="checkbox"/> Melhorar os métodos de estudo; <input type="checkbox"/> Desenvolver práticas de organização; <input type="checkbox"/> Realizar as atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Portar diariamente o material escolar; <input type="checkbox"/> Revelar-se assíduo e/ou pontual. <input type="checkbox"/> Produzir enunciados escritos de forma adequada; <input type="checkbox"/> Expressar-se oralmente de forma adequada; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de expressão escrita/oral; <input type="checkbox"/> Ler de forma adequada; <input type="checkbox"/> Adquirir vocabulário básico; <input type="checkbox"/> Adquirir e aplicar regras gramaticais. <input type="checkbox"/> Adquirir as noções básicas necessárias à compreensão das disciplinas ministradas; <input type="checkbox"/> Desenvolver competências e habilidades; <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de compreensão/ interpretação de ideias; <input type="checkbox"/> Fazer uso dos conhecimentos apreendidos. <input type="checkbox"/> Desenvolver o raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato; <input type="checkbox"/> Ampliar a capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema. <input type="checkbox"/> Manifestar iniciativa; <input type="checkbox"/> Revelar criatividade; <input type="checkbox"/> Demonstrar espírito de observação; <input type="checkbox"/> Desenvolver o espírito crítico; <input type="checkbox"/> Despertar a curiosidade científica.	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS <input type="checkbox"/> Propor situações desafiadoras que despertem seu interesse pelo estudo; <input type="checkbox"/> Instigar e valorizar a participação do(a) aluno(a); <input type="checkbox"/> Intensificar as interações verbais estimulantes. <input type="checkbox"/> Incentivar e valorizar as rotinas e métodos de estudo, a organização e o cumprimento das atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Orientar o aluno quanto aos métodos de resolução das atividades escolares; <input type="checkbox"/> Oferecer estratégias de organização; <input type="checkbox"/> Solicitar um maior envolvimento/acompanhamento dos pais ou responsáveis nas atividades escolares de casa; <input type="checkbox"/> Sensibilizar o(a) aluno(a), pais ou responsáveis sobre a importância da condução do material escolar diariamente; <input type="checkbox"/> Estimular a prática da assiduidade e/ou pontualidade. <input type="checkbox"/> Produzir, com maior frequência, exercícios práticos de expressão escrita; <input type="checkbox"/> Dar uma maior valorização à participação oral; <input type="checkbox"/> Motivar o(a) aluno(a) para a leitura; <input type="checkbox"/> Aumentar a frequência de interações orais aluno(a)-aluno(a) e aluno(a)-professor(a); <input type="checkbox"/> Reforço curricular onde o(a) aluno(a) apresenta maiores dificuldades; <input type="checkbox"/> Exercitar a aplicação de regras gramaticais. <input type="checkbox"/> Proporcionar aulas de apoio pedagógico; <input type="checkbox"/> Diversificar, com maior frequência, os métodos de ensino; <input type="checkbox"/> Aumentar o número de atividades de avaliação formativa; <input type="checkbox"/> Incentivar a frequência à sala de aula; <input type="checkbox"/> Elaborar materiais específicos que ajudem o(a) aluno(a) a superar suas dificuldades; <input type="checkbox"/> Criar grupos de estudo com monitoria; <input type="checkbox"/> Proporcionar situações de estudo individualizado; <input type="checkbox"/> Recorrer mais vezes à autoavaliação; <input type="checkbox"/> Diferenciar os tipos de atividades no tempo e no espaço da aula. <input type="checkbox"/> Resolver exercícios de raciocínio matemático, lógico e/ou abstrato regularmente; <input type="checkbox"/> Propor atividades que ampliem a capacidade de análise, síntese e resolução de situações-problema. <input type="checkbox"/> Valorizar o espírito de iniciativa; <input type="checkbox"/> Desenvolver atividades práticas que despertem a criatividade; <input type="checkbox"/> Promover situações que aforem o espírito investigativo e a análise científica; <input type="checkbox"/> Realizar experiências e trabalhos de pesquisa que levem ao interesse pela descoberta de novos conhecimentos e ampliem o gosto pelos estudos.				
PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS <input type="checkbox"/> Relacionamento com os(as) colegas e/ou professores(as);	OBJETIVOS DO PLANO <input type="checkbox"/> Melhorar o relacionamento com os(as) colegas e/ou professores;	ATIVIDADES (ESTRATÉGIAS) EDUCATIVAS PROPOSTAS <input type="checkbox"/> Incentivar trabalhos em grupo; <input type="checkbox"/> Proporcionar aos(as) alunos(as) situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade,				

ANEXO Q – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – FICHA BIOGRÁFICA

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <small>Secretaria da Educação</small>		PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT									
ESCOLA: _____											
FICHA BIOGRÁFICA											
ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ ANO LETIVO: _____											
IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ NATURALIDADE: _____											
ENDEREÇO: _____ TEL: _____											
MUNICÍPIO: _____ CEP: _____											
RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A): _____ PARENTESCO: _____											
ENDEREÇO: _____ TEL. (Residência): _____											
MUNICÍPIO: _____ CEP: _____ TEL. (Emprego): _____											
PROFISSÃO: _____ () EFETIVO () CONTRATADO () APOSENTADO () DOMÉSTICO () DESEMPREGADO											
COMPOSIÇÃO FAMILIAR											
COMPOSIÇÃO FAMILIAR (Informar com quem o aluno mora: pais; avós; tios; padrinhos; irmãos)											
PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*	PARENTESCO	IDADE	HABILIT. ESCOLAR	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL*		
* Efetivo(a); Contratado(a); Aposentado(a); Doméstico(a); Desempregado(a); Estudante / Informar qual a profissão: _____											
VIDA ESCOLAR											
DISCIPLINAS/ÁREAS	L. Portuguesa	L. Inglesa	L. Espanhola	Arte	Ed. Física	História	Geografia	Matemática	Física	Química	Biologia
Média final do ano anterior											
Média de recuperação											
Apoio pedag. extra-aula											
Preferidas											
Com mais dificuldades											
	SIM	NÃO						SIM	NÃO		
Cursou a educação infantil?			Quanto tempo?					Alguém se interessa pelo teu estudo?			Quem?
++Estudou em escola particular?			Quanto tempo?					Alguém o ajuda a estudar?			Quem?
Participa(ou) de outras atividades?			Quais?					Frequenta a escola por que quer?			Motivo?
Repetiu algum ano?			Qual/Quais?					Frequenta o curso pretendido?			Pretendido?
Estuda todos os dias em casa?			Tempo (aproximadamente)					Gosta de estudar nesta escola?			Motivo?
Dispõe de local adequado para estudo?			Onde?					Recebe apoio pedagógico?			Qual?
Dispensado – prática de Ed. Física?			Por quê?					Recebe benefício do governo?			Qual?
Acompanhamento especializado?			Qual?					Estudou nesta escola no ano anterior?			
DÊ IDÉIAS/SUGESTÕES PARA A ESCOLA E/OU PARA OS PROFESSORES: _____											
DESLOC.: CASA → ESCOLA: () PÉ; () ÔNIBUS; () CARRO; () MOTO () TREM; () BICICLETA DISTÂNCIA: _____ TEMPO: _____											
DESLOC.: ESCOLA → CASA: () PÉ; () ÔNIBUS; () CARRO; () MOTO () TREM; () BICICLETA DISTÂNCIA: _____ TEMPO: _____											
OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES / ATIVIDADES											
Ver televisão			Utilizar o computador			Lazer			Outras Atividades		
Filmes		Futebol		Trabalhos		Ler		Aprender dança		Prática religiosa	
Telenovelas		Outros esportes		Internet		Ouvir música		Ir à casa de show		Ajudar em casa	
Concursos		Telejornal		Jogos/Programas didáticos		Conversar		Ir à lanchonete		Ajudar no ofício (pais)	
Desenhos anim.		Documentários		Jogos de diversão		Passar		Ir ao cinema		Trabalho remunerado	
Reality shows		Progr. de auditório		Acessar as redes sociais		Praticar esporte		Aprender música		Estágio profissional	
QUAL É A SUA PROFISSÃO DESEJADA(S): _____											
SAÚDE / ALIMENTAÇÃO											
TEM DIFICULDADES? () Visuais () Auditivas () Motoras () de fala; () de linguagem; () Outras: _____											
TIPO SANGUÍNEO: _____											
DOENÇA(S) FREQUENTE(S): _____						DOENÇAS PERMANENTES: _____					
DOENÇAS GRAVES NA FAMÍLIA: _____						COSTUMA TER DORES DE CABEÇA? _____					
ALERGIA(S): _____						CUIDADOS ESPECIAIS DE SAÚDE: _____					
FAZ USO DE ALGUM TIPO DE MEDICAMENTO: () Sim () Não QUAL? _____											
A QUE HORAS COSTUMAS DORMIR? _____						Nº DE HORAS QUE COSTUMA DORMIR: _____					
ALIMENTA-SE AO SAIR DE CASA? () Sim () Não O que? _____											

ANEXO R – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL



PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT

ESCOLA: _____

AUTOAVALIAÇÃO GLOBAL

ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____ ANO LETIVO: _____

1. Assinale com um “x” a opção que melhor se adequa à sua situação como aluno:

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				4º PERÍODO			
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	
1. Sou assíduo																
2. Sou pontual																
3. Trago o material necessário																
4. Faço os trabalhos de casa																
5. Estou atento na aula																
6. Perturbo a aula																
7. Participo de forma útil e na minha vez																
8. Realizo as tarefas da aula																
9. Respeito os meus colegas																
10. Respeito os professores																
11. Respeito os funcionários																
12. Tenho cuidado com os materiais da escola																
13. Cumpro as normas estabelecidas pela escola																
14. Coopero com os meus colegas																
15. Cumpro as regras de trabalho de grupo																
16. Respeito opiniões diferentes das minhas																
17. Se erro, peço desculpas																
18. Registro no caderno, tudo o que é necessário																
19. Sou organizado																
20. Realizo as tarefas escolares sem ajuda																
21. Tenho curiosidade em aprender																
22. Tenho opiniões sobre as coisas e consigo expô-las																
23. Tenho ideias novas																
24. Recorro a diversas fontes de informação para trabalhos/estudos																
25. Utilizo as tecnologias da informação e comunicação quando necessário																
26. Compreendo as disciplinas																
27. Aplico conhecimentos em novas situações																
28. Leio e interpreto tabelas e gráficos																
29. Interpreto textos																
30. Expresso-me oralmente de forma correta																
31. Expresso-me por escrito de forma correta																
32. Revelo qualidades artísticas																
33. Revelo aptidões e habilidades manuais																
34. Revelo aptidões e competências físicas																
35. Tenho cuidado com a minha saúde																
36. Respeito o meio ambiente																
37. Tenho gosto pela cultura regional e nacional																
38. Gosto de trabalhar em equipe																
39. Esforço-me no estudo																
40. Sei avaliar o meu desempenho																

2. Considerando as respostas acima assinaladas, posso considerar que minhas notas ou conceitos nas disciplinas abaixo são:

PERÍODO	L.P.	ARTE	INGL.	ESP.	ED.FÍS.	MAT.	FÍS.	QUI.	BIOL.	HIST.	GEO.	FIL.	SOC.	F.C.	E.O.
1º															
2º															
3º															
4º															

Observação: O Diretor de Turma deve comparar a auto-avaliação do aluno com as reais notas atribuídas pelos professores.


Assinatura do(a) Aluno(a)

(Data: ____ / ____ / ____)



Assinatura do(a) Diretor(a) de Turma

(Data: ____ / ____ / ____)

ANEXO S – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTRO DE AVALIAÇÃO

	GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria da Educação	PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA - PPDT															
ESCOLA: _____																	
REGISTRO DE AVALIAÇÃO																	
ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____ ANO LETIVO: _____																	
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES																	
PERÍODO	L. Portuguesa	Arte	Inglês	Espanhol	Ed. Física	Matemática	Física	Química	Biologia	História	Geografia	Filosofia	Sociologia				
1º																	
2º																	
3º																	
4º																	
RECURSOS																	
ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES																	
ÁREAS	SÍNTESE DESCRITIVA	1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				4º PERÍODO			
		RP	R	RC	Menção	RP	R	RC	Menção	RP	R	RC	Menção	RP	R	RC	Menção
ESTUDO ORIENTADO	Método de estudo, organização e trabalho																
	Empenho na realização das tarefas																
	Cumprimento dos objetivos a que se propõe																
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	Sentido de responsabilidade																
	Relação interpessoal																
	Espírito crítico face à vida da turma, escola e comunidade																
APRECIÇÃO GLOBAL																	
1º PERÍODO: _____																	
2º PERÍODO: _____																	
3º PERÍODO: _____																	
4º PERÍODO: _____																	
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR																	
1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				4º PERÍODO					
OBSERVAÇÕES: _____																	
AVALIAÇÃO FINAL DO ANO LETIVO: _____																	
LEGENDA: RP = Revela Pouco R = Releva RC = Revela Claramente NS = Não Satisfaz S = Satisfaz SB = Satisfaz Bastante E = Excelente																	

ANEXO T – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTROS DE ATENDIMENTO A ALUNOS

	GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria da Educação	PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT	
ESCOLA: _____			
REGISTROS DE ATENDIMENTO A ALUNOS			
ALUNO(A): _____ Nº: _____ ANO/SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____			
DATA	ASSUNTOS TRATADOS	ENCAMINHAMENTOS	ASSINATURA DO(A) ALUNO(A)
Assuntos possíveis de tratar: aproveitamento, assiduidade e pontualidade, comportamento, relação com os colegas, professores e funcionários, atividades escolares de casa e participação nas aulas, rotinas e métodos de estudo, materiais necessários ao desenvolvimento das aulas, organização, autonomia, autoconfiança, autoestima, timidez, nervosismo, apatia, agressividade, doenças, problemas econômicos, familiares, de moradia, de transporte e de inserção social. Sempre enfatizar os aspectos positivos dos alunos, como forma de estimulá-los.			

ANEXO U – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTROS DE ATENDIMENTO A PAIS OU RESPONSÁVEIS





DATA	RESPONSÁVEL ATENDIDO(A)	ASSUNTOS TRATADOS	ENCAMINHAMENTOS	ASSINATURA DO(A) RESPONSÁVEL

Assuntos possíveis de tratar: aproveitamento, assiduidade e pontualidade, comportamento, relação com os colegas, professores e funcionários, atividades escolares de casa e participação nas aulas, rotinas e métodos de estudo, materiais necessários ao desenvolvimento das aulas organização, autonomia, autoconfiança, auto-estima, timidez, nervosismo, apatia, agressividade, doenças, problemas econômicos, familiares, de moradia, de transporte e de inserção social. Sempre enfatizar os aspectos positivos dos alunos, para estimular os pais ou responsáveis e os próprios alunos.

ANEXO V – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – REGISTROS DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p style="margin: 0;">GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <small>Secretaria da Educação</small></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="margin: 0;">PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT</p> <p style="margin: 0;">ESCOLA: _____</p> </div> </div> <p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">REGISTRO DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR</p> <p>_____, professor(a) que leciona a disciplina _____, vem, por este meio, informar ao(a) diretor(a) de turma do(a) ano/série _____ da turma _____, que o(a) aluno(a) _____, nº _____, pelas _____ horas, no(a) _____ local onde se encontra, em consequência disso, tomei a seguinte atitude:</p> <p>() ordem de saída da sala de aula () advertência () outro(s): _____</p> <p>Descrição da situação: _____ _____ _____</p> <p>O comportamento observado neste(a) aluno(a) é: () 1ª vez () Recorrente (pouco frequente) () Recorrente (frequente)</p> <p>Tendo em vista a situação descrita acima, considero conveniente que o(a) diretor(a) de turma tome a(s) seguinte(s) medida(s): _____ _____</p> <p>Encaminhamentos do(a) Professor(a) Diretor(a) de Turma: _____ _____</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p>_____ Professor(a) (Encaminhado em: ____/____/____)</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>_____ Diretor(a) de Turma (Recebido em: ____/____/____)</p> </div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p style="margin: 0;">GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ <small>Secretaria da Educação</small></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="margin: 0;">PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT</p> <p style="margin: 0;">ESCOLA: _____</p> </div> </div> <p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;">REGISTRO DE INTERVENÇÃO DISCIPLINAR</p> <p>_____, professor(a) que leciona a disciplina _____, vem, por este meio, informar ao(a) diretor(a) de turma do(a) ano/série _____ ano, da turma _____, que o(a) aluno(a) _____, nº _____, pelas _____ horas, no(a) _____ local onde se encontra, em consequência disso, tomei a seguinte atitude:</p> <p>() ordem de saída da sala de aula () advertência () outro(s): _____</p> <p>Descrição da situação: _____ _____ _____</p> <p>O comportamento observado neste(a) aluno(a) é: () 1ª vez () Recorrente (pouco frequente) () Recorrente (frequente)</p> <p>Tendo em vista a situação descrita acima, considero conveniente que o(a) diretor(a) de turma tome a(s) seguinte(s) medida(s): _____ _____</p> <p>Encaminhamentos do(a) Professor(a) Diretor(a) de Turma: _____ _____</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p>_____ Professor(a) (Encaminhado em: ____/____/____)</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>_____ Diretor(a) de Turma (Recebido em: ____/____/____)</p> </div> </div>
--	---

ANEXO W – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O HORÁRIO DE ATENDIMENTO

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria de Educação</p> <p>PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT</p> <p>ESCOLA: _____</p> </div>  </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O HORÁRIO DE ATENDIMENTO</p> </div> <p>Senhor(a) _____</p> <p>_____, Diretor(a) de turma do(a) aluno(a) _____, nº _____, do/da _____ ano/série _____, encontra-se na escola para recebê-lo nas _____ das _____ horas.</p> <p>Como Diretor(a) de Turma, principal elo de ligação entre a escola e os responsáveis pelos alunos, sinto-me no dever de orientá-lo acerca dos seguintes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhe regularmente suas atividades escolares (organização do material escolar, trabalhos de casa, preparação para as avaliações, resultados das avaliações, etc.) e não escolares (ocupação de tempos livres, saúde, alimentação, esporte, etc.). 2. Frequentemente, entre em contato com o(a) Diretor(a) de Turma para: obter informação sobre assiduidade, o aproveitamento e o comportamento; dê sugestões que, eventualmente, possam contribuir para uma melhor organização escolar; forneça informações de diversas categorias (familiares, afetivas, econômicas, biológicas, comportamentais etc.). 3. Justifique as faltas, quando for o caso. Procure saber as razões das faltas injustificadas. 4. Garanta a troca de correspondência com a escola. 5. Ajude-o a desenvolver hábitos de trabalho e de educação. 6. Converse sobre as suas ansiedades, problemas, aspirações, vitórias. Para conhecê-lo e ajudá-lo é preciso ouvi-lo. 7. Acredite nas suas capacidades. Ajude-o a desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. 8. Conheça a organização escolar, os planos curriculares e o sistema de avaliação. 9. Colabore na vida escolar. Participe nas suas atividades quando solicitado. <p>Assim como os responsáveis pela educação dos estudantes, todos os professores desejam, também, maior êxito para os seus alunos.</p> <p>Isto só será possível se houver COLABORAÇÃO. CONTAMOS COM A SUA PARTICIPAÇÃO.</p> <p style="text-align: center;">Com os melhores cumprimentos</p> <p>DATA: ____/____/____ _____ Diretor(a) de Turma</p> <p style="text-align: center;">✂----- (Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de turma.)</p> <p>(nome) _____, responsável pelo aluno _____, nº _____, da turma _____, do _____ ano _____, declara que tomou conhecimento do horário de atendimento.</p> <p>Data ____/____/____ _____ Assinatura do Responsável</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria de Educação</p> <p>PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT</p> <p>ESCOLA: _____</p> </div>  </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS SOBRE O HORÁRIO DE ATENDIMENTO</p> </div> <p>Senhor(a) _____</p> <p>_____, Diretor(a) de turma do(a) aluno(a) _____, nº _____, do/da _____ ano/série _____, encontra-se na escola para recebê-lo nas _____ das _____ horas.</p> <p>Como Diretor(a) de Turma, principal elo de ligação entre a escola e os responsáveis pelos alunos, sinto-me no dever de orientá-lo acerca dos seguintes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhe regularmente suas atividades escolares (organização do material escolar, trabalhos de casa, preparação para as avaliações, resultados das avaliações, etc.) e não escolares (ocupação de tempos livres, saúde, alimentação, esporte, etc.). 2. Frequentemente, entre em contato com o(a) Diretor(a) de Turma para: obter informação sobre assiduidade, o aproveitamento e o comportamento; dê sugestões que, eventualmente, possam contribuir para uma melhor organização escolar; forneça informações de diversas categorias (familiares, afetivas, econômicas, biológicas, comportamentais etc.). 3. Justifique as faltas, quando for o caso. Procure saber as razões das faltas injustificadas. 4. Garanta a troca de correspondência com a escola. 5. Ajude-o a desenvolver hábitos de trabalho e de educação. 6. Converse sobre as suas ansiedades, problemas, aspirações, vitórias. Para conhecê-lo e ajudá-lo é preciso ouvi-lo. 7. Acredite nas suas capacidades. Ajude-o a desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. 8. Conheça a organização escolar, os planos curriculares e o sistema de avaliação. 9. Colabore na vida escolar. Participe nas suas atividades quando solicitado. <p>Assim como os responsáveis pela educação dos estudantes, todos os professores desejam, também, maior êxito para os seus alunos.</p> <p>Isto só será possível se houver COLABORAÇÃO. CONTAMOS COM A SUA PARTICIPAÇÃO.</p> <p style="text-align: center;">Com os melhores cumprimentos</p> <p>DATA: ____/____/____ _____ Diretor(a) de Turma</p> <p style="text-align: center;">✂----- (Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de turma.)</p> <p>(nome) _____, responsável pelo aluno _____, nº _____, da turma _____, do _____ ano _____, declara que tomou conhecimento do horário de atendimento.</p> <p>Data ____/____/____ _____ Assinatura do Responsável</p>
--	---

ANEXO X – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – COMUNICADO DA REUNIÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT ESCOLA: _____	PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT ESCOLA: _____
COMUNICADO DE REUNIÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	COMUNICADO DE REUNIÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS
Senhor(a) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____ nº. ____ do/da ____ ano/série ____. O(A) Diretor(a) de Turma vem, por este meio, convidá-lo(la) a participar de uma reunião de pais ou responsáveis, no próximo dia ____/____/____, às ____ horas, na sala _____. Pauta de trabalhos da reunião: _____ _____ _____ _____ É importante e necessário acompanhar a vida escolar do(a) aluno(a). Contamos com a sua presença. Data: ____/____/____ _____ <div style="text-align: right;">Diretor(a) de Turma</div>	Senhor(a) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____ nº. ____ do/da ____ ano/série ____. O(A) Diretor(a) de Turma vem, por este meio, convidá-lo(la) a participar de uma reunião de pais ou responsáveis, no próximo dia ____/____/____, às ____ horas, na sala _____. Pauta de trabalhos da reunião: _____ _____ _____ _____ É importante e necessário acompanhar a vida escolar do(a) aluno(a). Contamos com a sua presença. Data: ____/____/____ _____ <div style="text-align: right;">Diretor(a) de Turma</div>
✂ _____ <small>(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)</small>	✂ _____ <small>(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)</small>
(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____ nº. ____ do ____ ano ____, declaro que tomei conhecimento da realização de uma reunião de pais ou responsáveis no dia ____/____/____, às ____ horas. Data: ____/____/____ _____ <div style="text-align: right;">Assinatura do Pai ou Responsável</div>	(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____ nº. ____ do ____ ano ____, declaro que tomei conhecimento da realização de uma reunião de pais ou responsáveis no dia ____/____/____, às ____ horas. Data: ____/____/____ _____ <div style="text-align: right;">Assinatura do Pai ou Responsável</div>

ANEXO Y – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO ALUNO SOBRE A AULA DE CAMPO

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria da Educação	GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria da Educação								
PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT ESCOLA: _____	PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT ESCOLA: _____								
INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO(A) ALUNO(A) SOBRE A AULA DE CAMPO	INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO(A) ALUNO(A) SOBRE A AULA DE CAMPO								
O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____, nº _____ do/da _____ ano/série _____, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que no(s) dia(s) ____/____/____ será realizada uma visita de estudo a(o) _____	O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____, nº _____ do/da _____ ano/série _____, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que no(s) dia(s) ____/____/____ será realizada uma visita de estudo a(o) _____								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">OBJETIVOS</th> <th style="width: 50%;">PROGRAMAÇÃO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td style="height: 100px;"></td> </tr> </tbody> </table>	OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">OBJETIVOS</th> <th style="width: 50%;">PROGRAMAÇÃO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td style="height: 100px;"></td> </tr> </tbody> </table>	OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO		
OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO								
OBJETIVOS	PROGRAMAÇÃO								
Com os melhores cumprimentos _____ Diretor(a) de Turma	Com os melhores cumprimentos _____ Diretor(a) de Turma								
DATA: ____/____/____	DATA: ____/____/____								
✂----- <small>(Assinar, cortar e devolver a parte interior ao Diretor de Turma)</small>	✂----- <small>(Assinar, cortar e devolver a parte interior ao Diretor de Turma)</small>								
(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº _____ do _____ ano _____, autoriza-o(a) a participar da aula de campo a(o) _____	(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº _____ do _____ ano _____, autoriza-o(a) a participar da aula de campo a(o) _____								
_____ Assinatura do Pai ou Responsável	_____ Assinatura do Pai ou Responsável								
DATA: ____/____/____	DATA: ____/____/____								

ANEXO Z – DOSSIÊ PPDT: PORTIFÓLIO – INFORMAÇÃO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA – PPDT ESCOLA: _____																																																																																																																																										
INFORMAÇÃO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO	INFORMAÇÃO SOBRE O APOIO PEDAGÓGICO																																																																																																																																										
O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____, nº _____ do/da _____ ano/série, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que o(a) mesmo(a) receberá Apoio Pedagógico, a partir de ____/____/____, de acordo com o seguinte horário:	O(A) Diretor(a) de Turma do(a) aluno(a) _____, nº _____ do/da _____ ano/série, vem, por este meio, informar ao pai ou responsável que o(a) mesmo(a) receberá Apoio Pedagógico, a partir de ____/____/____, de acordo com o seguinte horário:																																																																																																																																										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">HORÁRIO</th> <th style="width: 15%;">SEGUNDA</th> <th style="width: 15%;">TERÇA</th> <th style="width: 15%;">QUARTA</th> <th style="width: 15%;">QUINTA</th> <th style="width: 15%;">SEXTA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA																																																													<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">HORÁRIO</th> <th style="width: 15%;">SEGUNDA</th> <th style="width: 15%;">TERÇA</th> <th style="width: 15%;">QUARTA</th> <th style="width: 15%;">QUINTA</th> <th style="width: 15%;">SEXTA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA																																																																		
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA																																																																																																																																						
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA																																																																																																																																						
Observações: _____ _____ _____	Observações: _____ _____ _____																																																																																																																																										
Data: ____/____/____ _____ Diretor(a) de Turma	Data: ____/____/____ _____ Diretor(a) de Turma																																																																																																																																										
✂ <small>(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)</small>	✂ <small>(Assinar, cortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)</small>																																																																																																																																										
(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº _____, do _____ ano, declaro que tomei conhecimento da informação sobre o Apoio Pedagógico a que o(a) aluno(a) será submetido.	(nome) _____, pai ou responsável pelo(a) aluno(a) _____, nº _____, do _____ ano, declaro que tomei conhecimento da informação sobre o Apoio Pedagógico a que o(a) aluno(a) será submetido.																																																																																																																																										
Data: ____/____/____ _____ Assinatura do Pai ou Responsável	Data: ____/____/____ _____ Assinatura do Pai ou Responsável																																																																																																																																										