UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIANA ZARAYA RIBEIRO

A prática dos *combinados* no processo de legitimação moral no governo da criança e da infância

SÃO PAULO

2017

DIANA ZARAYA RIBEIRO

A prática dos *combinados* no processo de legitimação moral do governo da criança e da infância

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.**

Área: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Cecília Hanna Mate

SÃO PAULO

2017

Nome: RIBEIRO, Diana Zaraya

Título: A prática dos *combinados* no processo de legitimação moral do governo da criança e da infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Cecília Hanna Mate

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Denise e Ribeiro, que sempre me apoiaram incondicionalmente. Ensinaram-me o modo de viver que sempre será meu. À minha filha, Laura, que me faz, a cada dia, uma pessoa melhor. Ao Roby, pelo companheirismo e carinho.

Agradecimentos

O processo de escrita é algo que pode trair o escritor, no melhor sentido da palavra. Agradeço imensamente a todos os meus amigos de profissão e de estudo, que me acompanharam nessa trajetória, nem sempre fácil, nem sempre coerente. Meus colegas orientandos: Camila Quadrado, Marcel Hamed, Enio Freitas, San Macedo e João Gotto, sempre generosos em compartilhar olhares minuciosos em minha escrita. Minhas amigas Fernanda Pereira, Patrícia Arimuras e Grace Lopes, que, durante várias sextas-feiras, comprovaram que muitas cabeças pensam melhor que uma. Fátima Camargo e Edimilson Castro, que me apresentaram Foucault, Sandra Corazza, Tomás Tadeu da Silva e outros autores pós-críticos. À Flávia Shilling, aulas envolventes, analogias interessantes. Claudia Bachhi e Mariangela Pachhi, amigas no trabalho e na vida, nos melhores e piores momentos. Em especial, agradeço à minha orientadora, Cecília Hanna Mate, pelo olhar apurado, pelas palavras precisas, pela companhia nesse caminho.

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.

E isso explica

o resto.

Manoel de Barros (2014)

Resumo

A presente pesquisa teve por objetivo problematizar os “*combinados*”, essa prática aparentemente comum na educação de criança pequena, aquela da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise foi realizada a partir de alguns escritos foucaultianos, bem como de autores que se valem deste, em torno de conceitos como governamentalidade, sujeito e relações de saber-poder e se debruça sobre os discursos produzidos pela Revista *Nova Escola* (1996 a 2015) ao utilizar tal prática, observando o modo como esse periódico opera para que tais discursos se tornem regimes de verdade. Consequentemente, a dissertação também envolveu uma releitura de teóricos construtivistas que, de certa forma, estão envolvidos nas teorias e nos discursos que possibilitaram a conjectura para que os *combinados* se tornassem parte da prática cotidiana das escolas. No contexto acima exposto, a pesquisa problematizou as “receitas” contidas em alguns dos conteúdos dos periódicos, as condutas dos professores (leitores da revista) no que se refere à produtividade para incluir tal prática em seus planos de aula, a representação da palavra *combinado* para as crianças e, principalmente, como todos esses sujeitos (professores, alunos, orientadores etc.) podem tornar-se reprodutores dos mesmos discursos. A análise envolveu também investigar se, e como, os *combinados* se tornaram regimes de verdade; como podem estabelecer determinadas formas de relações de poder; e como contribuem para que o aluno seja visto como sujeito moderno, racional, essencial, que se autogoverna.

Palavras-chave: *Combinados*. Discurso. Sujeito. Governamentalidade.

Abstract

The practice of the "agreements" in the process of moral legitimation of the government of children and childhood

This research aimed to problematize and discuss the "agreements" which is apparently a common practice in child education of early childhood and in the early years of primary school. The analysis was carried out from some Foucault scholars, as well as writings of authors who use this around the concepts such as governmentality, subject and know-power to study the discourse produced by the Magazine Nova Escola (1996 to 2015) observing how it works in order to become real schemes. Consequently, this dissertation also involved the rereading of constructivist theorists who are involved in the theories and discourses that made it possible to conjecture the "agreements" to become part of the daily practice in schools. In the context above, the survey discussed the "recipes" contained in some of the contents of the journals, the conduct of teachers (readers of the magazine) as regards the productivity to include this practice in their lesson plans, the representation of the words agreed for children and, primarily, as all these subjects (teachers, students, counselors, etc.) can become players of the same speeches. The analysis also involved investigating whether, and how, the "agreements" became real regimes and how they can establish powerful relationships and how they help the students to be seen as modern, rational and self-governed beings.

Keywords: Agreements. Discourse. Subject. Governmentality.

Sumário

1. Introdução	10
2. Os <i>combinados</i>	18
2.1. O que podem ser os <i>combinados</i> ?	18
2.2. A “sobrevivência” dos <i>combinados</i> : uma inspiração genealógica	20
2.3. As teorias psi e os <i>combinados</i>	23
3. Governamentalidade moral da sala de aula	29
3.1. Os <i>combinados</i> e os corpos dóceis	29
3.2. Disciplina/indisciplina	33
3.3. As relações de poder	35
4. O sujeito da infância	40
5. Os discursos	44
5.1. O construtivismo	45
5.2. Os documentos oficiais e os <i>combinados</i>	50
6. Os “<i>combinados</i>”: continuidades, descontinuidades	54
6.1. A revista <i>Nova Escola</i> como fonte	55
6.2. A revista <i>Nova Escola</i> e os <i>combinados</i>	61
7. As reportagens a respeito dos <i>combinados</i>	65
8. Considerações finais	96
Referências	101
Anexos	104

1 – Introdução

A escolha em pesquisar os “*combinados*” vem de um interesse particular em observar como ocorrem as relações entre os indivíduos da escola, em especial entre as crianças, em uma espécie de recorte, com a intenção de ampliar algumas discussões a partir de situações do cotidiano escolar. Pensar nas relações entre os alunos é algo muito amplo e problematizá-las a partir de determinada prática pode levar a outras perspectivas. O recorte proposto envolve também o professor, seu contingente escolar e como operam os discursos, as práticas e as teorias para que determinadas relações de poder prevaleçam em detrimento de outras.

As relações entre os alunos acontecem dentro de uma escola, em uma sala de aula, num cotidiano que, aparentemente, não oferece muito espaço nem muito tempo para que se discuta a respeito. Paradoxalmente, muito tempo e espaço têm sido ocupados nos meios educacionais com discursos que envolvem indisciplina em sala de aula, a falta de limites dos alunos, a permissividade das famílias, além de expressões como bullying, baixa autoestima, autopercepção distorcida, perfil opositor, entre outros. São discursos produzidos e reproduzidos pelos sujeitos da escola, que classificam determinados comportamentos e características, acolhendo alguns alunos e excluindo outros. Ao pesquisar os *combinados* numa perspectiva foucaultiana, observa-se de que maneira uma prática e um discurso tão corriqueiros no cotidiano escolar podem servir de maneira muito eficaz ao controle, à regulação da liberdade, ao governo.

Inevitavelmente, o recorte feito em torno das relações entre os alunos envolve pensar sobre eles como os sujeitos da escola, que fazem parte desse espaço com as suas identidades idealizadas pela concepção moderna de infância, que deve ser preservada, cuidada, preparada para a vida adulta. Nos discursos e nas práticas recorrentes, o estudante costuma ser visto como sujeito racional, essencial e que está em desenvolvimento e em busca da sua autonomia, sendo objeto de categorizações, classificações, diagnósticos e definições que esperam e legitimam determinadas maneiras de ser e de agir.

No entanto, a escola parece seguir com seu plano inicial e não há muito espaço nem muito tempo para se pensar a respeito de outras possibilidades. Assim, são grandes as chances de que se continue a produzir diversos sujeitos excluídos por não se encaixarem ao esperado dentro dos discursos que costumam permear o cotidiano escolar. Nesse contexto, produzem-se determinadas visões de criança, de aluno, de sujeito, em práticas que são repetidas ano após

ano, legitimadas por dispositivos como textos acadêmicos, periódicos educacionais, jornais e até mesmo redes sociais, mantendo certos mecanismos de poder. Segundo Foucault (*apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235):

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.

É importante ressaltar que tais mecanismos ocorrem num contexto em que alguns professores não se veem como implicados, como parte desse “jogo” que torna possível a produção e a reprodução desses “indivíduos sujeitos”. O enfoque foucaultiano possibilita ver que o professor também é esse indivíduo, que regula suas próprias ações e práticas e, ao mesmo tempo, produz alunos capazes de se autorregular. Não se trata, aqui, do que podemos chamar de tomada de consciência, e sim do pensamento a partir dos mecanismos de poder e da resistência, como nos propõe o pensamento pós-crítico. De acordo com Mario Díaz (1998), que traz uma problematização na relação entre docentes e discursos pedagógicos, tal fato pode ser explicado pela própria formação dos professores como sujeitos que representam a instituição escolar, suas classificações e definições vindas de uma perspectiva moderna:

Os professores são, inicialmente, demasiado saussurianos para aceitar que os discursos são práticas. [...] Transformar essa ideia significa estabelecer um processo constante de desconstrução da linguagem pedagógica que apela – em qualquer tempo e em qualquer lugar – aos universais culturais. Esse aspecto tem sido crucial para os professores, porque não é fácil chegar a compreender que vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que dão sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade, e que tais práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder. (p. 17)

No entanto, como tratar de questões éticas e valores morais sem cair em discursos e regimes de verdade? Como repensar a relação entre os alunos sem abandonar a premissa de que a liberdade de um termina quando começa a do outro? Seria possível falar em como não ser governado de determinado modo, dentro de determinados regimes de verdade? Dentro da

escola, com suas práticas e discursos, como opera o jogo da coerção, da liberdade, da regulação, do governo? Uma inspiração para tratar essa problemática está em Foucault (Foucault, 2006b, p. 295), ao dizer que seu papel é “mostrar às pessoas que elas são mais livres do que sentem [...]”.

A escola, como agência docente que forma, produz e reproduz sujeitos a partir de determinadas teorias/práticas, está permeada de códigos de conduta que envolvem a todos os seus participantes: professores, alunos, diretores, coordenadores, funcionários responsáveis pela limpeza e merenda, além da família que atua de forma indireta nesse sistema tão peculiar. Tais códigos remetem aos paradigmas consolidados no auge do Iluminismo, como nos mostra Postman (1999, p. 70):

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação da criança.

Tal mudança de paradigma em relação à visão de educação e de infância não ocorreu de forma linear naquele contexto. Houve alguns movimentos, alguns deslocamentos de poder e de governo envolvendo algumas regiões na Europa que resultaram, entre outros fatores, no distanciamento das populações do poder da Igreja Católica e em sua aproximação da economia burguesa e da formação dos Estados Nacionais. Alguns fatores foram importantes para esses acontecimentos como, por exemplo, a Reforma Protestante, que estabeleceu outra relação do homem com Deus, com sua visão de si e com o seu poder produtivo. Serve também como exemplo a invenção da prensa tipográfica por Gutenberg no século XV, que modificou a função dos escribas e das escritas rebuscadas por uma escrita mais acessível, formando, aos poucos, uma população de leitores. As relações da economia, os novos modos de produção, as novas políticas de mercado, contudo, foram os fatores mais determinantes para que os ideais iluministas ganhassem espaço nesse contexto.

A razão pela qual o governo passou a assumir tal responsabilidade pode ser explicada em conexão com várias forças, entre as quais o espírito europeu de reforma e erudição. Devemos lembrar que o século dezoito foi o século de Goethe,

de Voltaire, de Diderot, de Kant, de David Hume, de Edward Gibbon. Também foi o século de Locke e Rousseau. (POSTMAN, 1999, p. 70)

A partir do século XIX, de acordo com Foucault (1983,2006a, 2006b), as relações de poder se organizaram de forma a legitimar determinados discursos da economia, da ciência e do campo jurídico que tornaram possíveis o governo da sociedade de modo mais elaborado. Abandonou-se, de certa forma, o controle da população como governo de massas e aprimorou-se o olhar para essa mesma população como indivíduos, como seres biológicos, jurídicos e produtivos economicamente. A escola teve um papel fundamental na organização do Estado a partir de paradigmas iluministas, num movimento em que diversas práticas políticas e econômicas existentes foram legitimadas pelas instituições vigentes. Paradoxalmente, o próprio Estado passou a atuar como agente de manutenção de determinadas práticas políticas e econômicas, reproduzindo algumas, excluindo outras.

A prática de se estabelecer discursos e pensamentos voltados para a educação da modernidade é, inclusive, anterior à Idade da Razão. Já no século XVII, Comenius criava a Didática Magna, influenciada pelos ideais de civilidade, documento que influencia, ainda, nossas práticas:

Duas obras que atravessaram os tempos e ainda hoje produzem efeitos. Obras cujas ideias ressoam em outras obras, em outros pensadores, mais atuais. Obras que ocupam posições desiguais no cenário educacional: uma, mais conhecida, mais citada, *Didática Magna*, considerada o ‘livro da Pedagogia’ (NARODOWSKI, 2004, p.14), o livro do Pedagogo, de um pedagogo a quem foi atribuído o título de ‘pai da pedagogia moderna’ [...], Jan Amos Comenius (1592 a 1670); outra, menos conhecida, menos citada, por isso mesmo, talvez, mais potente para uma empreitada como essa, a *Nova Arte de Ensinar*, de Wolfgang Ratke – ou Ratichius, em latim (1571 a 1635). (CHQUITO, 2014, p. 31)

As práticas/teorias educacionais da didática, da ciência, da filosofia, historicamente, fizeram parte das relações de poder que são imanentes à sociedade, mas no período em que os Estados Modernos se consolidaram com a valorização dos ideais iluministas. Como observamos a partir dos arquivos escolhidos por Foucault em suas obras, o que se produziu a partir das práticas modernas foi um movimento crescente de autogoverno da sociedade, por meio de dispositivos para torná-la mais dócil, mais obediente, na tentativa de coibir os movimentos de resistência e, principalmente, tornar inapreensíveis os exercícios de poder que

tornam possíveis a sua existência. Inevitavelmente, a educação tem papel fundamental nesse contexto.

Isso pode ser observado, por exemplo, no currículo escolar que determina não somente os conteúdos a serem ensinados, mas enuncia as relações entre os sujeitos da escola, fundamentando-as em paradigmas que influenciam/justificam determinadas práticas em detrimento de outras. De acordo com Foucault (1999, p 11):

Os códigos fundamentais de uma cultura — aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas — fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Na outra extremidade do pensamento, teorias científicas ou interpretações de filósofos explicam por que há em geral uma ordem, a que lei geral obedece, que princípio pode justificá-la, por que razão é esta a ordem estabelecida e não outra. Mas, entre essas duas regiões tão distantes, reina um domínio que, apesar de ter sobretudo um papel intermediário, não é menos fundamental: é mais confuso, mais obscuro e, sem dúvida, menos fácil de analisar.

O domínio exercido entre os códigos culturais e as teorias científicas se manifesta em inúmeros desdobramentos, entre eles, a linguagem discursiva do aluno como sujeito escolar. Dentro da escola, a criança é vista, atualmente, como um ser social, que possui direitos, subjetividades e capacidades desde o princípio de sua existência. Ao longo de seu desenvolvimento, fazendo parte de uma sociedade, relacionar-se-á com um conjunto de regras e valores. Na escola, receberá a legitimação de muitos desses valores e ampliará esse conjunto por meio da convivência com seus colegas e do relacionamento com os professores. Isso ocorre mediante alguns mecanismos e ações que fazem parte da cultura escolar.

Os *combinados* de sala de aula podem ser vistos dessa maneira. Trata-se de uma atividade envolvendo acordos que são feitos entre os professores e os alunos a respeito de regras de convivência e códigos de uso do espaço coletivo.

A produção de *combinados* em sala de aula é uma prática bastante comum, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, trazendo consigo uma premissa construtivista com as quais os professores parecem se identificar, embora não seja possível afirmar categoricamente, tampouco reconhecer tal herança teórica. De uma forma ou de outra, ou seja, identificando ou não o contexto em que se originaram os

combinados, os professores tornam-se reprodutores de discursos que produzem determinados sujeitos e legitimam determinadas relações de poder.

A justificativa dessa pesquisa envolve a problemática de muitos professores, muitas vezes, não perceberem como operam os discursos e as práticas na manutenção das relações de poder e, assim, continuam reproduzindo as mesmas condutas, ano após ano, abdicando de serem aqueles que podem resistir ao questionar: “Como não ser governado *desse modo*, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não desse modo, não para isto, não por essas pessoas?” (FOUCAULT, 2000b, p. 38).

É necessário considerar que as práticas realizadas na escola não são apenas ações entre professores e alunos. Elas envolvem relações de poder e possuem um caráter político nem sempre observado pelos sujeitos que definem/redefinem o currículo na escola.

A escola foi e tem sido um agente fundamental para que a sociedade se mantenha sob as mesmas relações de poder, pois tem a capacidade de formar, regular e produzir indivíduos que se tornam sujeitos. Ao mesmo tempo, a escola tem sido espaço para mostrar que as relações de poder vigentes necessitam de mudanças. Um exemplo disso pode ser retirado da descrição de Aquino (2000, p. 164):

Vivemos, é certo, em um dos países mais truculentos do planeta e, ainda assim, não é comum presenciarmos pessoas metralhando ou explodindo prédios escolares, professores e colegas, como em outras partes do mundo. Entretanto, não se pode dizer que a escola sai completamente ileso da brutalidade ‘à brasileira’. Melhor seria dizer que ela se personifica no contexto escolar sob outras modulações. Se não atentamos contra a vida alheia de modo explícito, podemos fazê-lo de modo indireto, por exemplo, violando a integridade alheia, por meio de constrangimentos velados ou uma infinidade de microagressões – sacralizando, assim um estado de tensão constante entre os protagonistas da ação escolar. Ou então, mais indiretamente ainda, corrompendo e sabotando a autoestima e a autoconfiança do outro, fazendo-o se sentir inadequado, incapaz, impostor. [...] De todo modo, os traços da violência simbólica mais comumente verificados no cotidiano escolar parecem se estender segundo um *continuum*: desde a depredação ou deterioração do patrimônio (inclusive cultural), passando pelos enfrentamentos entre os próprios alunos, até o teor confrontativo e às vezes segregacionista entre agentes e clientela, com destaque para a relação professor-aluno.

A escola descrita por Aquino (2000) há mais de 15 anos parece ser bastante atual e dá pistas de como a sociedade pós-moderna se encontra. Nesse panorama, observam-se as

relações entre os alunos, que atuam como sujeitos, obedientes, regulados e também resistentes. Também se evidencia as práticas que envolvem valores éticos e morais, e os *combinados* tornam-se parte importante desse jogo entre liberdade, regulação e poder.

Seria possível discutir valores morais sem produzir determinados modelos de sujeito? O que se pode pensar a respeito de questões éticas sem produzir discursos que buscam determinadas formas de controle? Novamente, a questão de Foucault (2000b) é muito oportuna: “Como não ser governado *desse modo*, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não desse modo, não para isto, não por essas pessoas?” (p. 38). Haveria um modo de convivência entre os sujeitos em que estes se distanciassem das condutas em que se encontram inseridos e fossem criados outros paradigmas?

Os currículos escolares estão permeados de teorias/práticas diversas, algumas delas vistas como tradicionais, outras como inovadoras, com ênfase em conteúdos pertinentes às áreas de conhecimento como Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, cujo discurso é a busca pelo ideal de aprendizagem. Mesmo levando-se em consideração as mais otimistas das hipóteses, sabe-se que a própria aprendizagem dos conteúdos disciplinares pode sofrer prejuízos pela precariedade das relações entre os sujeitos da escola. Paradoxalmente, pouco se fala a respeito dessas relações. Para Larrosa (1999, p. 48), trata-se de um assunto delicado e pouco presente nas discussões dos meios educacionais:

[...] quase nada é dito sobre como um desenvolvimento específico é moldado e tornado possível pelas regras sociais da pedagogia ou, em outras palavras, sobre como a pedagogia (entre outras práticas sociais) tem um caráter constitutivo e regulativo no que diz respeito ao sujeito moral. Além disso, quase nada é dito sobre como uma representação específica da moral é construída, transmitida e adquirida no interior de práticas educacionais ou, para dizer de forma diferente, sobre como a pedagogia envolve uma constituição particular do domínio moral.

São muitas as possibilidades que podem levar à explicação dessa ausência. Tratar de questões éticas e morais dentro das escolas parece ser uma tarefa complexa, que esbarra, dentre tantos fatores, em valores familiares, crenças religiosas e ideológicas, além das convenções sociais. Tais fatores podem ser relativos o bastante para desencorajar discussões a esse respeito entre os professores, embora as relações entre os sujeitos da escola estejam ali e são produzidas/reproduzidas pelo contexto escolar, ainda que de maneira aleatória e

assistemática, em práticas que fazem parte da constituição dos sujeitos da escola. Como nos demonstra Larrosa (1999), muito pouco é questionado sobre o assunto entre o corpo docente. No panorama da educação no Brasil, mais especificamente em São Paulo, o uso de *combinados* ou contratos pedagógicos representa, de maneira sistemática, uma das poucas práticas presentes no cotidiano das escolas que envolvem os aspectos morais e éticos dos sujeitos da escola e, por esse motivo, a sua problematização é de grande importância.

Pensando nas relações de poder, faz-se necessário investigar como opera o discurso dos *combinados* na relação entre liberdade e governo, levando-se em consideração os conceitos de autonomia, autoridade, relações de poder, governabilidade, enunciado, prática discursiva e outros. Além disso, a presente pesquisa se inspira no conceito foucaultiano de genealogia para observar como tal discurso/prática tornou-se tão presente nos meios educacionais e quais foram/são as premissas pedagógicas que justificaram a sua hegemonia em determinado tempo/espaço da formação acadêmica dos professores.

Para esta pesquisa, a leitura foucaultiana torna-se essencial, pois, entre muitos aspectos, problematizar os *combinados* permite apreender: a relação saber-poder; a produção dos corpos dóceis; a produção do sujeito; as tecnologias de poder disciplinar; a questão da governabilidade e da estética de si. Acima de tudo, Foucault oferece uma abordagem instigante ao mostrar teoria e prática como algo único, sem distinção. Desse modo, é possível buscar um movimento de distanciamento e de estranhamento dos discursos construtivistas que se tornaram tão hegemônicos nos meios educacionais brasileiros e que são parte importante da formação acadêmica dos professores em geral. Nas palavras do filósofo, uma teoria “não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2003, p. 71.). A tentativa de captar movimentos de resistência entre educadores que não se limitem a ações produtoras/reprodutoras de determinados discursos é a justificativa para a presente pesquisa.

2. Os combinados

Embora o termo *combinado* seja bastante conhecido nos meios educacionais, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante registrar brevemente aspectos e desdobramentos que tal expressão vem adquirindo e os usos variados que apresentam.

A prática de se estabelecer *combinados* em sala de aula pode ser considerada um dos poucos procedimentos existentes nas escolas com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento moral dos alunos e as relações entre estes. Por estar presente de maneira explícita nos currículos de muitas escolas, diferencia-se de outras práticas e discursos que também legitimam determinados valores entre os sujeitos da escola, mas que não acontecem de maneira sistemática e, sim, de acordo com as circunstâncias como, por exemplo, uma discussão entre alunos, uma atitude violenta ou agressiva em sala de aula, um aluno que está frustrado por perder um objeto, um mural que foi destruído etc. De uma forma ou de outra, ou seja, presente nos planejamentos de maneira implícita ou explícita, ações que envolvem o território do desenvolvimento moral implicam produções/reproduções de discursos que interferem na constituição do sujeito e, ao mesmo tempo, legitimam determinadas relações de poder.

Estudar mais detalhadamente o que são os *combinados* ou contratos pedagógicos oferece a oportunidade de investigar por que essa prática tem sido um mecanismo tão utilizado nas escolas como um instrumento de regulação e controle, regulando determinados comportamentos que são esperados por parte da criança no convívio com seus colegas. É possível, inclusive, encontrar em revistas periódicas ou em sites da internet, modelos e “receitas” de como se elaboram *combinados* em sala de aula.

2.1 – O que podem ser os combinados?

O recorte proposto na presente pesquisa ao tratar de *combinados* envolve vivências pessoais e relatos de colegas de profissão que formaram, ao longo do tempo, um arquivo de inspiração foucaultiana, que o define não como:

“a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas” (FOUCAULT, 2006b, p. 95).

A expressão “fazer *combinados*” faz parte do repertório profissional de diversos educadores, principalmente aqueles que atuam com crianças entre dois e oito anos de idade. Nos murais das salas de aula, observam-se cartazes diversos com títulos como, por exemplo: “*Combinados* do 1º ano”, “*Combinados* do infantil 3” etc. Ouve-se o termo *combinado* na fala de professores em conversas entre colegas e também em devolutivas a familiares de alunos, que também parecem ver tal prática como algo natural, que sempre existiu.

Educadores que lecionam em outras escolas, públicas ou privadas, com diferentes faixas etárias, relatam que tal prática continua bastante conhecida e disseminada. Entre as tantas percepções e interesses acerca da prática dos *combinados*, algo em especial chama a atenção: a fala “pronta” de alguns alunos, um discurso já aprendido/apreendido por eles desde pequenos, em que costumam dizer o que acreditam ser aquilo que o professor espera ouvir: “Não pode bater”, “Respeitar o amigo”, “Não xingar o amigo” etc.

A palavra “combinado” pode ser associada à união de determinados elementos segundo alguns critérios, o que traz uma variedade de usos. Segundo o dicionário *Michaelis*:

combinado

com.bi.na.do

adj (*part* de *combinar*) **1** Formado por combinação. **2** Reunião em um todo. **3** Que consiste em uma combinação de elementos antes separados. **4** Que resultou em um composto químico. **5** Ajustado, acordado; concertado. **sm** **1** Acordo, ajuste. **2** *Quím* Corpo resultante de combinação. **3** *Esp* Quadro formado de jogadores pertencentes a clubes diferentes. Pode ter sentido mais restrito do que *seleção*.¹

Entre tantos significados, é possível encontrar em cardápios de restaurantes a palavra “combinado” para definir a escolha de determinados pratos, que podem, inclusive, estar organizados em ordem numérica. Também se encontra o termo: “Vamos combinar?” para expressar concordância entre dois ou mais interlocutores. Ainda também há a expressão “essa roupa está/não está combinando” para mostrar que os elementos do vestuário estão de acordo.

¹ <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>

Por último, há o velho ditado: “O combinado não sai caro”, indicando que se algo foi combinado, conversado, tratado, não haverá futuros desacordos. Enfim, a palavra “combinado” é usada no meio educacional e fora dele, adquirindo novos significados, mas em todos os sentidos que ela possui está sempre implícita a mensagem de concordância.

Nas escolas, os *combinados* podem ser definidos como um acordo feito entre o professor e seus alunos a respeito das regras de convivência entre estes. Tal prática costuma se iniciar com uma conversa em roda, na qual a professora explica a proposta de melhorar a convivência entre as crianças e o que pode ser feito a esse respeito. A conversa costuma envolver questões a respeito do que é permitido e do que não seria correto na conduta dos alunos em diversos espaços da escola. Durante esse ritual, os alunos parecem concordar entre si e com o professor em relação ao estabelecimento de regras para um melhor relacionamento entre todos, para o melhor aproveitamento das atividades propostas e para a melhor preservação do espaço escolar. Ao final da conversa, costuma-se elaborar um cartaz a ser afixado no mural da sala de aula com os *combinados*.

2.2 – A “sobrevivência” dos *combinados*: uma inspiração genealógica

Causa estranheza observar, no cenário educacional, o modo com que a prática dos *combinados* tornou-se recorrente, a partir de uma palavra pouco acadêmica, porém muito conhecida e reverberada. Muito além da palavra propriamente dita, o que está em questão é o seu significado histórico nas relações de poder, ou seja, como esse discurso opera no cotidiano escolar ao evitar oposição, luta e resistência.

A problematização desse contexto envolve observar quais foram as teorias/práticas vigentes em determinado tempo/espaço, quais foram as continuidades e discontinuidades que tornaram oportunos o surgimento e a manutenção dos *combinados*. O método foucaultiano de fazer uma genealogia mostra-se uma ferramenta ímpar nesse caso, pois trabalha “a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade” (REVEL, 2005, p. 52).

A partir de uma inspiração do que Foucault fez em suas genealogias, pode-se dizer que não é uma tarefa simples definir em que período os *combinados* passaram a fazer parte do contexto escolar em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, analisando os documentos oficiais, é possível constatar a legitimação dessa prática como parte dos conteúdos a partir dos anos 1990, tendo em vista “[...] a construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos” (BRASIL, 1997, p. 47), entre outros objetivos. No caso dos *combinados*, é preciso um exercício genealógico para entender seu significado histórico nas relações de poder. Nesse sentido, não é necessariamente a palavra *combinados* que está em questão, mas o que esse discurso – com esse nome ou outro – pode antecipar nas relações pedagógicas ao evitar oposição e luta, em outras palavras, perda de controle.

É importante ressaltar que, nesse momento da pesquisa, há alguns pontos em comum entre a proposta dos *combinados* e a da pedagogia de contratos. Contudo, a primeira tem objetivos mais direcionados às atitudes dos alunos e no relacionamento entre eles, e a segunda tem maior enfoque na aprendizagem e no relacionamento do aluno com os conteúdos. De acordo com Halina Przesmycki (1994 *apud* MORO, 2004, p. 12):

A pedagogia de contrato é aquela que organiza situações de aprendizagem em que existe um acordo baseado num diálogo entre parceiros que se reconhecem como tal, a fim de realizar um objetivo, seja ele cognitivo, metodológico ou comportamental.

Ainda assim, ambos possuem premissas que servem como mecanismos de governo: o consentimento mútuo, a visão positivista e moderna do sujeito, o comprometimento recíproco, a aparente manifestação da escolha por parte do aluno e a valorização da autonomia. São dispositivos que minimizam as reações de oposição e resistência por parte dos alunos e tornam mais eficazes as ações de governo em relação a estes.

Outros autores também desenvolveram teorias/práticas que envolviam regras a partir de contratos pedagógicos, entre eles Janine Filloux, que escreveu na França, em 1974, a obra *Du contrat pédagogique*. Em uma pesquisa de abordagem freudiana, a autora parte da premissa de que há uma assimetria entre a relação professor/aluno que pode ser modificada para que seja possível a aprendizagem. Na pesquisa de Moro (2004) sobre o tema, o que se

compreende a respeito da ideia inicial de contrato pedagógico, a partir da obra de Filloux é que:

Filloux propõe a hipótese de que os termos do contrato pedagógico, definido e instituído pela escola, transformam-se em ato durante o relacionamento professor-aluno, fazendo surgir um novo contrato de natureza paradoxal pelo qual, aos olhos de uns e outros, o docente se transforma no agente instituinte e a classe, o local de formação. Ela propõe que os objetivos e regras propostos pela instituição escolar transformam-se durante o relacionamento em sala de aula. O contrato inicialmente estipulado majoritariamente pela instituição é substituído por um novo contrato originado no vínculo criado entre professor e alunos. (p. 56)

No cenário brasileiro, os principais registros a respeito de desenvolvimento moral são encontrados em livros que tratam de ética, autonomia, democracia, disciplina e indisciplina na escola, com autoria de Julio Groppa Aquino, Yves de la Taille e Ulisses Araújo, entre outros. Alguns títulos ilustram como os discursos das teorias psicogenéticas se deslocaram para o campo da pedagogia como, por exemplo: *A educação moral: Kant e Piaget; Moral e ética, dimensões intelectuais e afetivas; Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos; Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*². É importante fazer uma breve observação a respeito da trajetória acadêmica desses autores que, inclusive, publicaram algumas obras em conjunto. Ambos tiveram uma linha de pesquisa inicial em que compartilharam as ideias de democracia, autonomia e ética nas escolas, mas, ao longo dos anos, percorreram caminhos diferenciados. Yves de La Taille começou e continuou com sua obra próxima às teorias de Piaget e Kant, em que as questões morais e éticas prevalecem até as suas publicações atuais. Ulisses Araújo iniciou sua trajetória partindo de teorias piagetianas, mas, com o tempo, estendeu seus estudos para os Temas Transversais e de Assembleias Escolares. Julio Groppa Aquino partiu de discussões a respeito do cotidiano escolar, valorizando os contratos pedagógicos, distanciando-se desses temas ao aproximar-se dos estudos foucaultianos e neles se aprofundando com os estudos pós-críticos.

Essa pequena coletânea de obras desses autores tiveram, em comum, a defesa e valorização da autonomia, habilidade que está intrínseca aos *combinados* e aos contratos pedagógicos. A partir desse recorte, observa-se certa proximidade entre os *combinados* e o

² As referências dessas e outras obras relacionadas aos contratos pedagógicos e desenvolvimento da ética, autonomia, democracia, disciplina e indisciplina podem ser encontrados nos Anexos.

contrato pedagógico, mas ainda é incerto o modo como isso ocorreu, quais foram os acontecimentos, os deslocamentos possíveis para que houvesse uma derivação ou uma relação. Em ambos os mecanismos, há a sugestão de um acordo e de um movimento que vai contra as relações autoritárias. Contudo, os dois se diferenciam, pois o contrato parece estar mais direcionado à aprendizagem, ou seja, ao desenvolvimento cognitivo, e os *combinados* se aproximam mais do desenvolvimento moral no comportamento dos alunos. Além disso, os contratos pedagógicos parecem ser direcionados aos alunos da faixa etária mais avançada, a partir dos 14 anos, aproximadamente, enquanto os *combinados*, por outro lado, costumam ser direcionados aos alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a principal diferença está relacionada à abrangência que ambos possuem dentro das escolas. Os contratos pedagógicos parecem ser o nome formal para algo que, na prática, são chamados de *combinados*. É essa a expressão que, de fato, disseminou-se e representa a prática de se fazer um acordo entre o professor e seus alunos acerca de determinados comportamentos esperados em sala de aula.

2.3 – As teorias psi e os *combinados*

É importante ressaltar, neste ponto da pesquisa, a relação dos *combinados* com as chamadas pedagogias psi, disseminadas por autores como Piaget e outros que ganharam notoriedade nos meios educacionais a partir de estudos que determinam/classificam/produzem sujeitos a partir de estágios de desenvolvimento. Tal como Silva (1999) demonstra, as pedagogias psi ganharam um espaço hegemônico no Brasil a partir de uma premissa emancipatória, na qual os professores em geral viram uma possibilidade de emancipação social, econômica e política dos estudantes, a partir de métodos que se diferenciavam daqueles chamados tradicionais:

Na esfera educacional, as pedagogias psi se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que partilham do pressuposto de uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro. Nessa perspectiva, a consciência e a ação do sujeito podem estar momentaneamente bloqueadas, impedidas, imobilizadas, pelos efeitos da ação das estruturas de poder e opressão, mas, em última análise, desde que utilizadas as devidas estratégias de

desbloqueamento (o papel, precisamente, das pedagogias emancipatórias), são elas que constituem a fonte de oposição ao poder e à opressão. (p. 9)

As pedagogias psi tornaram hegemônicos diversos discursos presentes nas teorias/práticas chamadas construtivistas, entre elas: “O aluno constrói seu próprio conhecimento”, “estágios de desenvolvimento” etc. Pensando mais especificamente na prática dos *combinados* na escola, os conceitos de autonomia e heteronomia merecem um olhar mais atento.

A visão de sujeito autônomo presente nos meios educacionais a partir da pedagogia psi legitimou certo modo de narrar o sujeito como racional, biológico, essencial, que está se desenvolvendo naturalmente, tanto em aspectos cognitivos como em aspectos morais. Dentre os diversos teóricos que repertoriaram os discursos relacionados ao sujeito autônomo está Piaget, cujas pesquisas envolveram dois aspectos importantes: a prática das regras por parte da criança e a consciência das regras pela criança.

Realizando experiências a partir das regras de alguns jogos infantis e utilizando questionários e entrevistas que relativizavam algumas situações em que a criança precisava atuar de acordo com as regras estabelecidas, o autor desenvolveu um estudo que resultou na obra *O juízo moral na criança*. Em suas pesquisas, classificou as crianças em estágios a partir da sua capacidade em cumprir regras de modo heterônomo e/ou autônomo. Além de estudar a respeito da prática de regras, Piaget (1994, p. 34) também fez investigações quanto à consciência das regras vigentes e estabeleceu três estágios:

Durante o primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja (início do estágio egocêntrico) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória. Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. Durante o terceiro estágio, enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral.

Observa-se então que os *combinados*, sendo uma prática que objetiva o respeito a determinadas atitudes por parte do aluno, traz consigo o mesmo “jogo” que propõe Piaget

(1994) em seus estágios de consciência de regras, pois ambos “demonstram a regra como algo de consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório e se **deseja** ser leal” (p. 34). Com a legitimação do campo da Ciência – neste caso, misturaram-se de forma híbrida os campos da psicologia e da pedagogia –, instauram-se práticas mais aprimoradas de governamentalidade. As pedagogias psi costumam ser permeadas de discursos que procuram fazer classificações em estágios, fases, períodos de desenvolvimento dos sujeitos, o que poderia ser visto, dentro da perspectiva foucaultiana, como um procedimento interno de controle e delimitação do próprio discurso, para a manutenção/renovação de determinadas relações de poder que, com a legitimidade científica, transforma-se em regime de verdade. Dessa forma, como nos demonstra Silva (1999), houve uma transposição das teorias/práticas chamadas tradicionais para aquelas com uma abordagem construtivista, num deslocamento que envolveu maior controle com menor coerção dos indivíduos (professores e alunos).

Outro procedimento de controle e delimitação do discurso demonstrado por Foucault (2000), que pode ser visto nas práticas dos *combinados*, é o de separação e rejeição, que se encontra em diversas produções das pedagogias psi. No caso da obra de Piaget (1994), isso se identifica nos conceitos desenvolvidos por ele a respeito de heteronomia e de autonomia moral. A heteronomia moral define o respeito às regras a partir de fatores externos.

A obrigação de dizer a verdade, de não roubar etc., tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem, é obedecer à vontade do adulto. O mal, é agir pela própria opinião. (p. 154)

A autonomia moral define o respeito às regras pela sua interiorização por parte do sujeito.

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. (PIAGET, 1994, p. 154)

Assim como Foucault nos mostra, a partir das suas obras, o modo como a sociedade ocidental se organizou em posições opostas entre bem e mal, louco e são, doente e sadio e outros tipos de divisão presentes no pensamento moderno, a separação da heteronomia e da autonomia pode servir como exemplo de um discurso mais complexo e refinado que se ajusta melhor à pós-modernidade e seus mecanismos de poder. É possível relacionar a ideia de heteronomia com a manutenção da população a partir da coerção e do controle, quando se pensa nos sujeitos respeitando determinadas regras de conduta a partir da observação e exigência externas. Por outro lado, pode-se associar o conceito de autonomia à condução da conduta da população a partir do governo e do sentimento de liberdade dos sujeitos em suas ações individuais, em suas condutas, nas quais os sujeitos são levados a agir de determinada maneira sem a necessidade de vigilância ou coerção.

Como tantos discursos e regimes de verdade presentes nas pedagogias psi, a palavra autonomia foi bastante disseminada nos meios educacionais e, mais especificamente, foi aproximada dos aspectos éticos e morais dos estudantes. Isso pode ser observado, por exemplo, nos documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1997; 1998), nos quais o termo é utilizado com frequência, tanto no que se refere à aprendizagem quanto às condutas relacionadas à socialização. Há, inclusive, um capítulo específico com o título *Autonomia*.

Do ponto de vista do juízo moral [...], nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. Na moral autônoma, ao contrário, a maturidade da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações como os de outros, em interações de cooperação. (BRASIL, 1998, p. 14)

A teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994) mostra vestígios dos ideais iluministas, a partir da concepção da criança como sujeito biológico, em busca da sua racionalidade, em desenvolvimento. Em especial, observa-se a influência de Rousseau, que concebia a criança como uma planta a ser cuidada, como um ser puro a ser preservado. Dessa forma, ainda que as pedagogias psi sejam bem mais recentes, ainda valorizam um

determinado modelo de infância e de criança da modernidade, que pode/deve ser moldada, controlada, regulada, educada. Isso se confirma em Postman (1999, p. 78):

Toda a pesquisa psicológica que foi feita sobre a infância neste século – por exemplo, por Jean Piaget, Harry Stack, Sullivan, Karen Horney, Jerome Bruner ou Lawrence Kohlberg – não passou de mero comentário sobre o paradigma básico da infância. Ninguém contestou que as crianças são diferentes dos adultos. Ninguém contestou que as crianças devem alcançar a idade adulta. Ninguém contestou que a responsabilidade pelo crescimento das crianças cabe aos adultos. De fato, ninguém contestou que há um sentido em que os adultos dão o melhor de si e se mostram mais civilizados quando tendem a cuidar das crianças. Pois devemos lembrar que o moderno paradigma da infância é também o moderno paradigma da idade adulta.

Além disso, é necessário lembrar que os estágios de desenvolvimento moral vinculam-se a uma teoria que surgiu no mesmo contexto histórico/cultural de outras ideias, vindas da psicanálise, com a contribuição de Freud, Lacan, Jung³ e outros que propõem a constituição do sujeito moral sob outras perspectivas e que também constroem o repertório teórico/prático dos professores, produzindo a concepção de criança e de aluno como sujeito cognitivo e como sujeito autônomo.

Assim, muitos desses estudos, as teorias, as “radiografias” produzidas pelas pedagogias psi que buscam explicar, afinal, o que seria uma criança, tornam-se regimes de verdade e servem, acima de tudo, como dispositivos de poder. Embora tais discursos tenham sido acolhidos pelo meio educacional com a aparente intenção de se aprimorar o ensino para toda a população, combater a repetência e a evasão escolar, diminuir as diferenças e as injustiças sociais, o que ocorreu de fato foi a produção de outros sistemas de inclusão e exclusão de determinados sujeitos, num deslocamento das dinâmicas escolares, que se distanciaram das metodologias tradicionais e aproximaram-se das propostas que atendiam à demanda econômica neoliberal em crescimento no contexto brasileiro. Como afirma Foucault (*apud* DREYFUS; RABINOW, 1995), o controle do estado e da economia já não é exercido de forma massificada e explícita. Ele acontece, cada vez mais, a partir do controle de cada indivíduo:

³ Tais psicanalistas também produziram determinadas visões de infância e de criança, passíveis de classificações e de estruturas psíquicas. Freud, por exemplo, traz a ideia de sexualidade infantil, de inconsciente/consciente, de sublimação e outros paradigmas que influenciaram a visão de sujeito infantil da psicologia e também da pedagogia.

Não acredito que devêssemos considerar o "Estado moderno" como uma entidade que se desenvolveu, acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos. (p. 237)

Evidentemente, o professor tem um papel fundamental na perpetuação/disseminação da concepção de criança como o sujeito proposto pelas pedagogias psi, que modificaram a representação do aluno e também do educador ao deslocar-se de sua postura autoritária e coercitiva, detentora única do conhecimento. O professor, a partir da sua formação acadêmica e profissional, muitas vezes, observa a criança de acordo com os discursos aos quais teve acesso em sua trajetória. Tais subjetividades são construções discursivas sobre criança e infância, produzidas dentro das relações saber-poder, e aparecem de diferentes formas nas práticas discursivas de professores para as crianças. A valorização da autonomia é um dos objetivos educacionais mais presentes nos planejamentos dos professores e nos currículos escolares, incluindo em tal panorama a prática dos *combinados*. São novos dispositivos de normalização, mais eficientes, que regulam e governam, sem coagir.

3. Governamentalidade moral da sala de aula

A partir da obra de Foucault, é possível perceber que muitas das situações encontradas no cotidiano, que parecem existir desde sempre, foram produzidas a partir de determinadas relações de poder. Tais circunstâncias se mantêm a partir de dispositivos de governo que regulam a sociedade como um todo, e a partir dos indivíduos cujas ações são controladas por discursos que passam a ser vistos como verdades. A escola tem um papel fundamental nesse jogo, pois produz/reproduz sujeitos de acordo com a demanda da sociedade que busca a sua própria manutenção e existência. Ao longo da modernidade, houve permanências e deslocamentos em diversos campos da sociedade, e os meios educacionais foram e continuam sendo um dispositivo de formação de sujeitos modernos, racionais, individuais, morais e produtivos economicamente. A sala de aula e todos os rituais a ela ligados podem ser vistos como espaço ideal para o governo da população, num jogo de forças que incluem determinados sujeitos e excluem outros.

Tudo isso ocorre dentro do que o autor chama de *arte de governar* (ou governamentalidade), ou seja, de conduzir condutas dos indivíduos sem sua percepção. Não deve haver coerção, violência ou ações totalitárias. Pelo contrário, o governo ocorre a partir de controle dos detalhes, da constituição de identidades, da produção de saberes. O governo opera dentro de certa sensação de liberdade e escolha por parte dos indivíduos. Dentro das salas de aula, a prática dos *combinados* serve de maneira exemplar a esse modo de operar.

3.1. Os *combinados* e os corpos dóceis

Tendo em vista que a prática dos *combinados* pode ser considerada um dispositivo de governo, é importante levar em consideração que isso envolve a produção de sujeitos a partir de certos dispositivos. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1983) analisou documentos históricos da França para demonstrar de que modo, na sociedade ocidental, as instituições foram aprimorando tecnologias para produzir sujeitos que se comportassem de acordo com aquilo que era esperado nas relações sociais e nas relações com o Estado. Com o declínio da Idade Média e o surgimento da Idade Moderna, foram descartadas certas práticas de coerção como, por exemplo, os suplícios e foram elaborados novos mecanismos de controle disciplinar, para

se produzir o que este chama de *corpos dóceis*, que poderiam ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. (FOUCAULT, 1983, p. 125)

A partir da legitimação de discursos provenientes da ciência, da economia, da sociologia, das normas jurídicas, entre outros, ações coercitivas foram sendo substituídas por ações de vigilância, que posteriormente ainda seriam objetivadas para controle e autorregulação dos indivíduos. Houve, aos poucos, a criação/exclusão/modificação de certos dispositivos que contribuíram para transformar os sujeitos em instrumentos que servissem e se preocupassem em colaborar efetivamente para a sociedade a qual pertencem e para a sua manutenção. Entre tantos mecanismos, as disciplinas têm papel fundamental como forma geral de dominação, presentes em diversas instituições:

Esses 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, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1983, p. 126)

Assim, hospitais, prisões, quartéis e escolas adquiriram certa semelhança no que se refere a uma arquitetura específica para que os sujeitos fossem vigiados, observados tanto por superiores como também entre si (panópticos⁴). Também houve a reorganização de espaços nos quais os sujeitos atuavam entre si como a fila, a disposição da mesa do superior (professor, inspetor, gerente, general) à frente dos seus subordinados. Além da reorganização

⁴O panóptico organiza espaços que permitem ver, sem ser vistos, criando, nos sujeitos, a sensação de constante vigilância.

dos espaços, foi aperfeiçoado o controle do tempo, com horários de chegada, descanso, saída, uso do banheiro, duração de cada tarefa ou atividade e até mesmo o ritmo de trabalho, sempre com o intuito de formar os sujeitos no seu modo de agir, melhorando suas capacidades em função dos interesses do Estado e da economia. Dentre essas e outras técnicas de controle para o estabelecimento das disciplinas e para a produção dos corpos dóceis, é possível relacionar as sanções normalizadoras – penalidades e recompensas que reprimem e qualificam determinados comportamentos – com um dos modos de operar dos *combinados*.

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor ‘deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo. (FOUCAULT, 1983, p. 161)

Pensando mais especificamente nas escolas, observa-se que as tecnologias em favor da disciplina foram desenvolvidas em meio à da Era Moderna e muitas se perpetuam até os dias atuais como, por exemplo, a prática de se fazer fila para que as crianças se locomovam de um espaço para outro. São práticas que foram desenvolvidas em detalhes, buscando sempre exercer maior controle a partir da vigilância dos indivíduos e entre os indivíduos. Em *Vigiar e punir*, Foucault (1983) demonstra, valendo-se de documentos históricos, a amplitude de orientações escritas que eram fornecidas para as instituições com o intuito de que as tecnologias fossem colocadas em práticas e aperfeiçoadas em todos os seus detalhes. Atualmente, muitas dessas orientações deixaram de existir em caráter oficial, mas, ainda assim, continuam a ser reproduzidas.

Dentro da prática dos *combinados*, já não há o predomínio de sanções e punições como no caso de se estabelecer regras por parte do professor para os alunos. Houve um deslocamento da coerção e do controle para o governo, a autorregulação e, principalmente, o sentimento de liberdade. Quando um conjunto de regras é apresentado por um professor como algo que deve ser simplesmente cumprido ou obedecido, implicará, provavelmente, maior resistência por parte dos alunos. No entanto, por outro lado, se algumas regras de conduta são

apresentadas como algo em construção, com a contribuição dos membros da classe, a resistência em cumpri-las será imensamente menor, pois os alunos são levados a acreditar que estão aderindo àquele acordo por escolha própria.

Ainda com inspiração na genealogia foucaultiana, observa-se nas escolas um deslocamento dos métodos tradicionais para aqueles chamados construtivistas, assim como as transformações ocorridas na civilização ocidental, que vem substituindo o modo de governo e de economia moderna para a neoliberal. Houve uma época em que o Estado, a economia e as instituições interferiam mais diretamente na vida da população a partir de ações de controle em massa. Posteriormente, as relações de poder se modificaram para ações que interferem nos comportamentos sociais individualmente, como elucida Popkewitz (1999, p96):

Se o estado devia ser responsável pelo bem-estar de seus cidadãos [...], a identidade dos indivíduos tinha que ser vinculada aos padrões administrativos encontrados na sociedade mais ampla. Isso envolvia uma relação poder-saber. Novas instituições de saúde, trabalho, educação ligavam os novos objetivos de bem-estar social do estado aos princípios de auto-reflexão e de autogoverno da individualidade (Donald, 1992; Rose e Miler, 1992; Shapiro, 1992; Hunter, 1994). O conceito de governo é utilizado, pois, para focalizar práticas historicamente específicas, através das quais os indivíduos podem pensar-se, conduzir-se e avaliar-se como indivíduos produtivos. A “socialização” resultante desse processo [...] não é a “socialização” do universo antropológico da sociologia funcionalista; ela é, em vez disso, o resultado de práticas sociais específicas, através das quais as subjetividades são construídas. Ela também implica uma mudança: de uma concepção do governo como soberania para uma concepção do governo como estando relacionada a pessoas e coisas.

Atualmente, há uma mistura entre modos de operar da sociedade disciplinar e da sociedade de controle, com o predomínio dessa última em diversas instituições. Na escola, por exemplo, já não há mais o ajoelhar no milho, a palmatória, os castigos corporais (embora haja relatos de que os verbais ainda sejam presentes), pensando nos castigos, nas sanções e nas regras de conduta estabelecidas. Até meados do século XX, os sujeitos da escola eram observados pelos panópticos e os alunos eram vigiados pelos inspetores, bedéis, diretores e professores num ambiente claramente constituído pela vigilância e pela repressão. Nos dias de hoje, todos os indivíduos são observados, em todos os lugares, a partir de novos dispositivos e novas tecnologias. No caso das escolas, a vigilância ocorre de forma mais sutil, porém bastante eficiente com o apoio de câmeras filmadoras, computadores, telefones celulares etc.

3.2. Disciplina/indisciplina

A palavra disciplina remete a muitas interpretações, geralmente ligadas à rigidez, à autoridade e também à educação e aos bons modos. Assim, o termo continua a ser usado e a produzir regimes de verdades, discursos e novos termos relacionados como, por exemplo, a palavra indisciplina.

Continuando a análise dentro da perspectiva foucaultiana, pode-se dizer que a palavra disciplina dá sentido à ação de se moldar, de se criar sujeitos, de se controlar comportamentos. Dessa forma, produz determinados regimes de verdade e determinados sujeitos: os disciplinados e os indisciplinados. A disciplina produz a indisciplina, ou seja, aqueles que não se encaixam naqueles critérios de classificação considerados como comportamentos adequados são excluídos e passam a existir como sujeitos indisciplinados.

Trata-se de uma das diversas representações produzidas pelas ciências humanas, como Foucault (1999, p. 487) identifica:

De um modo mais geral, o homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma autonomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder se representar justamente a vida.

Como foi mencionado anteriormente, dentre as estratégias de manutenção de poder, Foucault nos mostra que um dos modos de objetivação são as práticas de divisão: “O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Esse processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’”. (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231).

Assim, os discursos provenientes do conhecimento jurídico, científico e econômico passaram a classificar os indivíduos em perspectivas opostas: louco/são, doente/sadio, legal/ilegal, criminoso/honesto, produtivo/improdutivo etc. Numa perspectiva pós-crítica, sabe-se que as relações entre os sujeitos, sejam entre crianças ou entre crianças e adultos, são muito mais complexas do que aparentam as análises dentro desse pensamento divisório, mas o

modo como opera a governamentalidade nas escolas produziu deslocamentos para a sua própria manutenção. Alguns discursos e classificações foram descartados e outros criados como, entre eles, a produção do sujeito disciplinado/indisciplinado. A partir dessa objetivação divisória, produzem-se dois tipos de sujeito: aquele que age de acordo com as normas e regras de conduta estabelecidas e aquele que não se enquadra nesse comportamento e deve ser analisado e diagnosticado, preferencialmente com a legitimação dos discursos da sociologia, da psicologia ou até mesmo da medicina. Um aluno indisciplinado pode ser aquele que é chamado de “aluno-problema”, que possui uma “família desestruturada”, que possui “perfil opositor”, que é “hiperativo”, entre tantas outras possibilidades de classificação.

Voltando ao pensamento foucaultiano a respeito da *arte de governar*, a prática de se estabelecer os *combinados* de sala de aula pode ser vista como um dos mecanismos da escola que produz os sujeitos disciplinados e indisciplinados. Não se trata de um simples conjunto de regras que o professor apresenta para que os alunos obedeçam. Trata-se de um acordo tácito, em que são estabelecidas ações/comportamentos que, *a priori*, são elaboradas pelo professor juntamente com os alunos, em comum acordo. Assim o professor está atuando como mediador e não como opressor. Os alunos podem ter espaço para dar opiniões/sugestões do que pode ser estabelecido como *combinado*. Dessa forma, o espaço para resistência por parte dos alunos pode ser reduzido, além de fazê-los crer que desejam estabelecer aquele acordo mútuo. Também o espaço para questionamentos do professor pode ser reduzido, o que o faz acreditar que incentiva uma convivência democrática em sua sala de aula, muitas vezes, sem pensar que isso tem a ver com um modo de governamentalidade, definido por Foucault (2010, p. 293) como um conjunto constituído pelas

[...] instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, como forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

A prática divisória que produz sujeitos disciplinados e indisciplinados tem sido bastante eficiente pois se apresenta como algo natural e não como mecanismos de exclusão dentro de um sistema permeado de relações de poder. Tal classificação e modo de ver os sujeitos podem servir como premissa para a manutenção da prática dos *combinados*.

3.3. As relações de poder

Partindo do princípio que, na perspectiva foucaultiana, não há um mecanismo único de poder, que determina o modo como a população deverá agir, faz-se necessário pensar qual o papel dos *combinados* nesse contexto, em que diversos mecanismos exercem controle e governo sem impor, sem coagir, sem oprimir de maneira explícita. Atualmente, o Estado e a economia são os maiores determinantes dessas pequenas “maquinarias”⁵ de poder, e a escola está diretamente relacionada a esse jogo, pois as relações de poder não acontecem centradas no poder em si, ocorrem a partir das relações entre os sujeitos:

O que caracteriza, por outro lado, o ‘poder’ que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros. (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 240)

Nessa perspectiva, é necessário observar as relações entre a criança e os adultos, as relações entre as crianças e de que maneira as regras de convívio acabam se tornando relações de poder disciplinar. Afinal, não existe relação de poder sem a premissa da liberdade. Nas relações de poder, há sempre a possibilidade do consentimento ou da recusa:

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (FOUCAULT, 2010, p. 7)

⁵ O termo se refere à obra *Infância e maquinarias*, de Maria Isabel Bujes (2002, p. 92), na qual a autora nos mostra o modo como “as crianças foram historicamente capturadas pelas malhas do poder, de como se estabeleceram políticas de verdade sobre elas, de como se deu a fabricação do sujeito infantil moderno, de como operaram as máquinas que se encarregaram do governo da infância”.

Além dos sujeitos, o poder sempre ocorre apoiado em determinados regimes de verdade. No caso dos *combinados*, alguns discursos das pedagogias psi serviram de apoio para legitimar determinadas relações de poder, que se distanciaram das práticas coercitivas e se aproximaram de práticas de governo. Dentro do regime de verdade estabelecido a partir dos paradigmas das teorias de desenvolvimento, o conceito de autonomia é muito importante para se pensar as relações dentro da escola. Se um dos objetivos da escola é que os alunos sejam autônomos e os *combinados* são um dispositivo para que isso ocorra, tal condição só é possível por haver certa aceitação nos meios educacionais de determinados regimes de verdade, de determinadas concepções de sujeito e de infância:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2010, p. 12)

A prática de se estabelecer os *combinados* de sala de aula pode ser vista como uma estratégia de poder, no sentido de determinar formas de agir em função do que se espera que o outro faça. Dessa forma, não é apenas um conjunto de regras que o professor apresenta para que os alunos obedeçam. Trata-se de um conjunto de regras que, *a priori*, são elaboradas pelo professor juntamente com os alunos e, dessa forma, diminuem-se os movimentos de resistência e questionamentos que as regras em si – em quaisquer circunstâncias – costumam gerar.

É justamente a regra que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas; elas são feitas para servir a isto ou àquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. (FOUCAULT, 2010, p. 25)

Dentro da sala de aula, se o professor simplesmente apresentasse determinadas regras a serem cumpridas, numa postura autoritária, os alunos provavelmente perceberiam e sentiriam de maneira mais explícita a opressão, a repressão, a imposição. Embora houvesse uma relação de medo e coerção, haveria espaço para maiores questionamentos e resistência por parte das crianças. Os *combinados*, por outro lado, são aparentemente uma prática democrática, em que os alunos podem dar opiniões/sugestões a respeito das condutas e dos comportamentos esperados dentro da escola. Assim, não haverá tanto espaço para resistência, pois as crianças são levadas a crer que desejam estabelecer determinadas regras e agir de determinada maneira. Segundo Foucault (2010 p.173):

O silêncio, ou melhor, a prudência com que as teorias unitárias cercam a genealogia dos saberes seria talvez uma razão para continuar. Poderíamos multiplicar os fragmentos genealógicos. Mas seria otimista, tratando-se de uma batalha – batalha dos saberes contra os efeitos de poder do discurso científico – tomar o silêncio do adversário como a prova de que lhe metemos medo. O silêncio do adversário – este é um princípio metodológico, um princípio tático que se deve sempre ter em mente – talvez seja também o sinal de que nós de modo algum lhe metemos medo. Em todo caso, deveríamos agir como se não lhe metêssemos medo.

Observar e problematizar os *combinados* como um mecanismo de poder permite fazer um recorte da sociedade, onde os sujeitos já não são disciplinados pela coerção e/ou pela vigilância, o que não significa que sejam de fato livres para fazerem escolhas. Assim como Foucault exemplifica em suas obras, a transição dos regimes totalitários para os democráticos que ocorreu de maneira descontínua nos países da Europa ocidental no século XIX tornou possível o contexto atual das relações de poder, cujo jogo entre liberdade e governo se faz presente. Lembrando que, ao longo do tempo, nenhuma dessas mudanças ocorreu de forma linear e que há, ainda, sistemas e contextos em que permanecem mecanismos de coerção, de opressão, de submissão. Contudo, o que se observa de modo geral é que o modo de governar a partir da democracia e do direcionamento individual dos sujeitos mostra-se mais sutil e mais eficaz na manutenção do poder como potencialidade.

No caso do Brasil, especificamente a partir do final dos anos 1970, quando o período do golpe militar de 1964 entra em derrocada e o regime democrático dá sinais de recuperação, as relações de poder se aproximaram ainda mais do controle dos indivíduos em suas especificidades, num modo de conduzir condutas em que o sujeito se torna melhor governável

quanto maior for a sua sensação de liberdade. Nas escolas brasileiras, principalmente a partir do momento em que o ensino passou a ser direito de todos, houve uma grande adesão aos movimentos de apoio à democracia e também o surgimento das teorias críticas, que contestavam o ensino vigente que favorecia apenas as camadas mais privilegiadas da sociedade. Como ilustra Silva (2000b, p. 106), tais teorias poderiam ser definidas da seguinte maneira:

Conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que se centram no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção e reprodução das formas de dominação, com ênfase na dominação de classe. Sua gênese pode ser localizada nas críticas à teoria educacional liberal e à escola capitalista, desenvolvidas no final dos anos 60 e início dos anos 70, por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu [...].

Embora as teorias críticas mostrassem um engajamento em diminuir as injustiças e diferenças econômicas e sociais no Brasil, mantiveram uma visão opositora e classificatória dos sujeitos, no caso, dividindo-os entre opressor/oprimido, que não identificou as relações de poder de modo mais amplo. As teorias educacionais criadas a partir da modernidade, sejam denominadas tradicionais, críticas, construtivistas, humanistas ou outras, ganharam legitimidade a partir das ciências humanas, com discursos que se tornam verdades de acordo com a demanda e interesses vigentes. Podem ser considerados, neste contexto, os documentos nacionais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* como estatutos que legitimaram inúmeras práticas pedagógicas como verdades absolutas. Tais práticas possuem uma imensa ligação com as teorias psicogenéticas, que podem ser vistas, na perspectiva foucaultiana, mais do que uma produção ideológica, mas sim um *aparelho de saber*:

[...] é bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isto significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas. (FOUCAULT, 2010 p. 186)

Relacionando o pensamento de Foucault com os *combinados* em sala de aula, podemos pensar a respeito de como a prática de construí-los coletivamente, contando com a participação do grupo, pode se tornar um mecanismo de poder e de controle, pois, da maneira como é elaborado, proporciona melhor aceitação por parte dos estudantes e, conseqüentemente, não há tantos movimentos de oposição ao cumprimento das regras estabelecidas. Contudo, ainda de acordo com Foucault, tais movimentos nem sempre ocorrem de forma planejada, tampouco intencional por parte do professor. Em meio a muitas e pequenas situações diferenciadas, observa-se que, em alguns casos, o professor atua no sentido de reproduzir, em sua prática, determinados discursos que fizeram parte da sua formação acadêmica/profissional e isso pode ocorrer por opções ideológicas, escolhas metodológicas ou, ainda, por hábito. Dentre tantas hipóteses e conjecturas, existe a possibilidade de que muitos professores não tenham a oportunidade de questionar a respeito do seu papel e da sua contribuição para a manutenção das mesmas relações de poder.

4. O sujeito da infância

Considerando que os *combinados* envolvem diretamente as crianças, faz-se necessário pensar mais detalhadamente a respeito de quais linguagens discursivas as constroem como alunos. No contexto educacional vigente, a ideia de criança, de infantil e de aluno remete a um amálgama de discursos e práticas que categorizam os indivíduos até aproximadamente 10 anos como seres em desenvolvimento, como “não adultos”, como adultos em formação, como seres que “ainda não são”. Dentro da perspectiva pós-crítica, são os sujeitos da infância, que passaram a existir na modernidade a partir das relações de poder vigentes e dos discursos produzidos em diversas áreas de conhecimento como a biologia, a sociologia e até mesmo a economia. Como Larrosa (*apud* SILVA, 1994, P. 40) afirma:

Mas esse sujeito construído como o objeto teórico e prático tanto das pedagogias quanto das terapias, esse "sujeito individual" caracterizado por certas formas normativamente definidas de relação consigo mesmo, não é, em absoluto, uma evidência intemporal e acontextual. O "sujeito individual" descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que "desenvolve de forma natural sua auto-consciência" nas práticas pedagógicas, ou que "recupera sua verdadeira consciência de si" com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um "dado" não-problemático.

Observa-se que os discursos e as práticas sociais e educacionais têm a premissa de infância e de sujeito como verdades absolutas, como acontecimentos naturais. Um olhar de estranhamento a respeito de tais premissas é importante para se pensar em outros caminhos, mas a ideia da infância como “invenção” social nem sempre é discutida nos ambientes de formação escolar. Pensar no ser humano como sujeito que tem sua identidade definida a partir de determinadas técnicas significa explorar um território pouco conhecido. Segundo Postman (1999, p. 42), pode-se considerar o período histórico da invenção da prensa tipográfica como o marco para o surgimento do homem moderno e, consequentemente, da infância:

[...] podemos dizer então que a prensa tipográfica nos deu nossos eus, como indivíduos únicos, para pensar e falar deles. E este senso exacerbado do eu foi a semente que levou por fim ao florescimento da infância. Claro que a infância não surgiu da noite para o dia. Precisou de quase duzentos anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental. Mas isto não podia ter

acontecido sem a ideia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humanas transcendem a comunidade em algum sentido fundamental.

Se, na Idade Média, a população poderia ser representada por uma grande massa alienada, sem acesso à informação, dependente dos poderes da Igreja e do pensamento religioso, em que apenas uma minoria de escribas tinha acesso à alfabetização, as mudanças ocorridas durante o renascimento modificaram tal contexto de forma ímpar. As práticas discursivas da chamada Idade das Trevas que, por muito tempo, foram hegemônicas e inquestionáveis, foram substituídas por novos paradigmas no contexto da “Idade da Razão” permeadas pelos ideais iluministas e sob influência de Locke, Rousseau e Descartes⁶, entre outros filósofos. Outras práticas discursivas tornaram-se hegemônicas, produzindo a visão de homem como um ser essencial, que está no universo para compreendê-lo por meio de sua racionalidade.

O pensamento binário e classificatório legitimado pelo iluminismo produz o homem moderno e, com ele, o mundo dos adultos, com assuntos e interesses de adultos. Como oposição, passa a existir o mundo infantil, reunindo os sujeitos que ainda não estão prontos, não estão formados. O sujeito da infância é o que se produziu com a premissa de um ser inocente, despreparado, que deve ser protegido e cuidado até o momento da vida adulta. Dentre as práticas discursivas que se tornaram oportunas e até mesmo hegemônicas nesse contexto, destaca-se a obra *Emílio*⁷, em que é consolidada a ideia de que a criança vem ao mundo repleta de pureza e inocência, mas que pode ser corrompida pela sociedade. De acordo com essa lógica, cabe aos educadores guiá-las, protegê-las, para que se desenvolvam sem quaisquer interferências prejudiciais para tornarem-se adultos virtuosos. O sujeito da infância, como criança, como aluno, tem a premissa de existir como sujeito puro, ingênuo, essencial e biológico como uma planta em desenvolvimento:

⁶ Locke, Rousseau e Descartes foram os principais representantes da mudança de paradigma que afastaram a sociedade das crenças religiosas e aproximaram do conhecimento científico e racional, embora com diferenças de pressupostos. Locke, por exemplo, acreditava que a criança vem ao mundo sem nenhum conhecimento, mas já trazendo inclinações e principalmente um temperamento. Já Rousseau via a criança como um ser puro e inocente, que deveria ter o maior contato com a natureza e menos com a civilização até a adolescência. Descartes influencia a representação de sujeito ao divulgar seu método cartesiano, cujo percurso que vai da dúvida sistemática à certeza da existência de um sujeito pensante.

⁷ Rousseau dividiu a vida do jovem - e seu livro *Emílio* - em cinco fases: lactância, infância, adolescência, mocidade e início da idade adulta. Para o filósofo, a razão do indivíduo estaria pronta a partir dos 12 anos de idade. Antes disso, a criança deveria ser preservada dos “vícios” da sociedade e da civilização.

Por outro lado, Rousseau escreveu em *Emilio* que ‘as plantas melhoram com o cultivo, e o homem com a educação’. Aqui está a criança como planta silvestre que quase não pode ser melhorada pela educação livresca. Seu crescimento é orgânico e natural; a infância requer apenas não ser sufocada pelos extravasamentos doentios da civilização. (POSTMAN, 1999, p. 74)

Os discursos e desdobramentos produzidos pelo pensamento de Rousseau fazem parte de maneira hegemônica das principais teorias relacionadas à educação, em especial aquelas de caráter construtivista. A visão de criança e de infância é produzida a partir da crença de que o sujeito é um ser biológico, em desenvolvimento, cuja essência deve ser preservada.

[...] os escritos de Rousseau despertaram uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje. Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Arnold Gersell e A. S. Neil são todos herdeiros intelectuais de Rousseau (Froebel e Pestalozzi proclamaram explicitamente o seu débito). Certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si mesma. (POSTMAN, 1999, p. 72)

Outros autores contribuíram para a concepção do sujeito moderno, entre eles: Locke, com a analogia da criança a uma tábula rasa; Descartes, com a substituição da crença religiosa pelo pensamento lógico. Assim, o sujeito moderno passou a existir, e a criança, segundo tais concepções, é o adulto (sujeito moderno) que ainda não existe.

Contudo, as representações de criança e de infância produzidas na modernidade parecem se distanciar daquilo que se encontra no contexto atual. O preparo para a vida adulta, vindo da “maquinaria” escolar, legitimado pelos discursos das ciências humanas, fez com que algumas das premissas a respeito do sujeito da infância entrassem em contradição. De acordo com Corazza (2004, p. 25):

A pedagogia ocidental, desde então, só fez aumentar a distância que separa, para o humano, sua vida de criança de sua vida de adulto, não lhe permitindo liquidar o passado e assimilá-lo ao conteúdo atual da experiência; ao mesmo tempo em que fortalecia a ideia de que conhecer o infantil o libertava deste modo de ser. Nas práticas educacionais, nossa cultura sonhou sempre com uma ‘Idade de Ouro do Infantil’, ao projetar, em suas instituições escolares, não diretamente a realidade cultural, com seus conflitos e contradições, mas refletindo-se indiretamente através de mitos que a perdoam, justificam-na e idealizam-na numa coerência quimérica.

Seria possível afastar-se das práticas discursivas que produzem as visões de criança que se costuma encontrar nos meios educacionais? Seria possível desconfiar um pouco mais daquilo que se apreendeu nos meios acadêmicos da pedagogia e da psicologia e se perpetua em sala de aula? Um dos caminhos possíveis para essa problematização seria revisitar alguns dos discursos que contribuíram para as concepções de criança e de infância vigentes. Afinal, a identidade dessa criança/aluno/sujeito que se tenta apreender está constantemente relacionada aos discursos e aos regimes de verdade, incluindo aqui o modo como os adultos e as próprias crianças produzem/reproduzem as linguagens discursivas a seu respeito. Bujes (2009, p. 280) amplia essa discussão ao chamar atenção para:

[...] as tecnologias que concorrem para os processos de subjetivação das crianças pequenas nas práticas preconizadas pelos manuais: as crianças reiteradamente são expostas a um jogo de verdade sobre si mesmas, elas são levadas a reconstituir em narrativas e textos, as experiências vividas reconhecendo-se como “protagonistas” das mesmas. Nesse tipo de experiência há um constante incitamento para que elas se vejam, se narrem, se julguem, mas mais do que isso, há uma recorrência tenaz e oportunidades sempre reiteradas para que ajam no sentido de transformar-se.

O sujeito da infância, que está constantemente sendo levado a agir de determinados modos, desenvolve-se de acordo com determinadas etapas, relaciona-se a partir de determinadas normas, vem sendo produzido desde a modernidade e passou por mudanças que nada mais fizeram a não ser preservá-lo como um ser que ainda não é. Resta investigar quais são os discursos vigentes que se tornaram hegemônicos para tal contexto e como eles operam nesse jogo de saber-poder em que está inserida a escola.

5. Os discursos

Se os *combinados* são práticas/teorias que se tornaram usuais a partir dos discursos vigentes, além da própria produção do sujeito da infância – no caso do aluno como ser em desenvolvimento e passível de classificações – que ocorre a partir das linguagens discursivas, a contribuição de Foucault no que se refere a esse termo torna-se essencial. Como Judit Revel (2005, p. 37) aponta:

Discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão): a "ordem do discurso" própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

Os regimes de verdade valorizam determinados discursos e desvalorizam outros para a manutenção das relações de poder, de acordo com interesses geralmente econômicos, ideológicos ou até mesmo religiosos. Para isso, como identificou Foucault, há procedimentos externos e internos ao próprio discurso. Há racionalidades específicas, sistemas organizativos, sistemas de diferenciações que se estabelecem a partir de determinados objetivos, com determinadas modalidades instrumentais (seminários, colóquios, conferências, produções científicas), a partir de determinadas formas de institucionalização (diplomas, concursos, certificados) que abrangem certos graus de racionalização.

No caso dos *combinados*, esse processo tornou possível a reverberação das teorias de desenvolvimento construtivistas. Nas palavras de Bujes (2009, p. 269), trata-se de estratégias, formas de dizer inventadas, que se valem de “determinado léxico, certas formas de argumentar e modos específicos de dizer que têm a pretensão de expressarem-se como verdades, ao se referirem às crianças, às professoras, às práticas pedagógicas”.

5.1. O construtivismo

Mesmo sendo incerto afirmar em que período a prática de construção de *combinados* se estabeleceu de forma mais ampla nas escolas, tornando-se um enunciado, é possível associá-la à divulgação das teorias socioconstrutivistas feitas a partir dos anos 1990, principalmente em documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1997; 1998), mas que já apareciam em reformas localizadas de alguns estados e municípios como, por exemplo, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Tais parâmetros e referenciais possuem um discurso bastante voltado para as práticas e teorias construtivistas, em cuja bibliografia consta Piaget, Vygotsky, Wallon, Kamii⁸, entre outros autores.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sócio-interacionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. (BRASIL, 1997, p. 33)

Nos documentos educacionais como os *Parâmetros Curriculares* ou *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1997; 1998), a palavra autonomia é utilizada com frequência, tanto no que se refere à aprendizagem quanto às condutas relacionadas à socialização. É possível observar a premissa construtivista piagetiana em tais documentos e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, incluindo os *combinados* de sala de aula.

Isso permite pensar sobre o modo como alguns discursos são legitimados sob a justificativa de serem estudos científicos, isentos de parcialidades e, assim, tornam-se

⁸ Tais autores tiveram grande importância no contexto de valorização das teorias e práticas construtivistas, com diversos livros publicados, entre eles: *A epistemologia genética, O juízo moral na criança, A representação do mundo na criança* (Jean Piaget); *A evolução psicológica na criança, As origens do caráter na criança, Psicologia e Educação* (Henri Wallon); *Pensamento e Linguagem, Psicologia pedagógica*. (Vygotsky); *A criança e o número, A teoria de Piaget e a educação pré escolar, Jogos em grupo* (Constance Kamii).

verdades absolutas. Bujes (2009, p. 275) também contribui para essa problematização ao afirmar que as práticas pedagógicas foram “colonizadas” pelos discursos psi,

[...] oferecendo-lhes a chancela de que precisavam para auto-outorgar-se um status “científico”. Mas, mais do que isso, os saberes da área “psi” também constituíram uma forma de inteligibilidade e um regime de enunciação que mostrou que tais práticas, para serem exercidas, dependem de diagnósticos, de formas de classificação, de categorias e definições fornecidas pelos saberes teórico-práticos das “ciências psicológicas”.

As teorias construtivistas que se constituíram a partir da obra de Piaget possuem o diferencial de outras que vieram das áreas da sociologia e da própria pedagogia: a legitimação científica do autor, cuja formação era do campo da biologia e, posteriormente, epistemologia e psicologia. Tais teorias representam um marco de transformação que veio ao encontro do momento histórico, cultural, político e, principalmente, econômico da sociedade no Brasil a partir da década de 1980, período em que a ditadura militar saía de cena. As “novas” teorias, com apoio das políticas educacionais, tornaram-se discursos hegemônicos nos meios educacionais, sem muitas oportunidades para discussões ou questionamentos que levassem em consideração as nuances do ambiente escolar, as novas relações entre os sujeitos como seres sociais, a influência da mídia e outros fatores que Foucault demonstra existirem nas sociedades contemporâneas. Como explica Corazza (1995), o discurso construtivista tornou-se transcendental, no sentido de ser inquestionável e de ser ao mesmo tempo irreal, envolvendo sempre um movimento de encaixar-se em uma realidade que nunca é alcançada. A sua abrangência envolveu a produção do sujeito da infância no sentido do desenvolvimento moral, como se observa nos “*combinados*” e, principalmente no seu modo de aprender, que passou a ser chamado de desenvolvimento cognitivo. Nesse mesmo artigo, essa pesquisadora também evidencia algumas mudanças importantes nos discursos dos educadores nos anos de 1990 que ilustram como ocorreram esses deslocamentos. Em uma comparação dos currículos, ela mostra que:

– na disciplina de Língua Portuguesa/1997, existia uma acentuada influência da organização linguística das cartilhas, resultando que os conteúdos fossem ordenados da seguinte maneira – vogais; combinação das consoantes como as cinco vogais; famílias silábicas; som e forma das letras; leitura, cópia, ditado; formação de frases

simples; composição e decomposição de palavras; composição oral e escrita; dificuldades ortográficas; singular e plural; masculino e feminino;
– em Língua Portuguesa/1993, pode ser observada a forte predominância das provas psicogenéticas, aplicadas por Ferreiro & Teberosky (1979) para detectar os níveis de aquisição da língua escrita – estudo dos nomes próprios; escrita espontânea; leitura adivinhada e/ou literal; atividades construtivas de leitura e escrita; materiais linguísticos de diversas fontes [...]; histórico da escrita; correspondência [...]. (CORAZZA, 1995, p. 222)

É importante observar que o discurso construtivista produziu uma mudança de paradigma no que se refere aos objetivos de aprendizagem do aluno, que costumavam ser baseados nos conteúdos e se deslocaram para as habilidades, tendo como premissa as etapas de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o discurso construtivista representa uma mudança de estratégia no que se refere ao modo de operar para atender de modo mais eficiente à nova demanda da economia neoliberal que entra em cena no Brasil nesse contexto. Como argumenta Marshall (1994, p. 22):

Liberais e neoliberais tais como Nozik (1976) têm argumentado que o papel do Estado deve ser mínimo porque ele se opõe à liberdade e ao direito das pessoas de escolher seu próprio projeto. [...] Foucault acreditava que no século XX isso é uma fachada, um mito, que obscurece as formas pelas quais a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individual quanto coletivamente.

Além da grande repercussão que o construtivismo trouxe para o meio educacional no que se refere à aprendizagem, houve também desdobramentos no que se pode chamar de desenvolvimento moral, principalmente a partir da obra de Piaget – *O juízo moral da criança* –, como já foi explicitado no capítulo 2.3 a respeito das teorias psi. Considerando a obra desse autor como uma produção moderna⁹, é preciso atentar para o fato de que as relações entre os sujeitos da escola são muito mais complexas do que aparentam e envolvem posições que vão além de paradigmas como autoridade/liberdade, opressor/oprimido, professor/aluno, adulto/criança.

⁹ Produção moderna no que se refere aos ideais iluministas de valorização da racionalidade, da universalidade e da concepção de sujeito como essencial.

Neste momento da pesquisa, surge a necessidade de pensar um pouco a respeito de como a teoria construtivista tornou-se tão hegemônica não somente no Brasil como em outros países. Seria relevante supor que, naquele espaço/tempo em que começaram a surgir as obras de Piaget e Vygotsky, haveria outros discursos a respeito das crianças, mas que por algum motivo não se tornaram regimes de verdade no campo da Educação. Existiriam outros caminhos? Haveria outras possibilidades? De acordo com Popkewitz (1999, p. 130), as reformas educacionais que contribuíram para a valorização do construtivismo e a inclusão de seus discursos nas práticas escolares foram realizadas a partir das novas necessidades do Estado e da economia de mercado:

Se examinamos a atual retórica sobre os *slogans* neoliberais do ‘mercado’ e da ‘privatização’, que surgiram como *slogans* políticos e que têm sido utilizados como conceitos científicos sociais, damos-nos conta de que as mudanças não começam com as políticas recentes, mas são parte de mudanças sociais mais profundas, as quais têm ocorrido de forma desigual durante, pelo menos, as últimas quatro décadas. Num certo nível, há o colapso do compromisso fordista da Europa e dos Estados do pós-guerra. À medida que o fordismo perdia sua eficiência com tecnologias e mercados, ocorria também um colapso no compromisso entre trabalhadores, industriais e o estado, produzindo uma divisão e uma mecanização do trabalho, em troca de uma fórmula salarial favorável e da implementação de um sistema de estado do bem-estar.

Embora o autor use, nesse artigo, exemplos de políticas educacionais construtivistas nos Estados Unidos e outros países, é possível aproximar a sua análise acerca do que ocorreu na situação educacional brasileira. Pode-se afirmar que houve, no início do século XX, grande semelhança entre a escola e a fábrica: horários, filas, alunos/funcionários obedientes, fazendo apenas o que lhes era solicitado, num sistema de produção organizado de forma linear. Nas últimas décadas do século XX, com a mudança das demandas econômicas e políticas, as sociedades capitalistas não mais poderiam contar com os sistemas produtivos da mesma maneira. Consequentemente, já não caberia às escolas a continuidade da valorização do sujeito que simplesmente fosse capaz de realizar tarefas, ele precisaria ter habilidades. Para Donzelot (apud POPKEWITZ, 1999, p. 124), “em vez de definir o indivíduo pelo trabalho ao qual ele é designado, a nova psicologia vê a atividade produtiva como o local de exercício das habilidades pessoais do indivíduo”.

Assim, alguns paradigmas do discurso sobre o sujeito da infância se modificaram e outros se perpetuaram. No cotidiano brasileiro, a máxima “o aluno constrói seu próprio conhecimento” reverberava nas escolas, nos meios acadêmicos, nas reuniões de pais e, em meio a esses “novos” discursos e a essa nova subjetividade do aluno, a palavra *autonomia* se tornou cada vez mais importante. Havia, como será demonstrado adiante nas páginas dedicadas à análise da revista *Nova Escola*, um movimento aparente de educação emancipatória e libertadora, em que estava presente a preocupação com a democracia e as injustiças sociais. Contudo, o que de fato ocorreu foi a produção de novos dispositivos disciplinares ou de controle, como elucida Silva (1999, p. 8):

[...] as tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sobre a esfera privada ou civil, mas a condição mesma do processo de governamentalização do estado. Não constitui nenhum paradoxo dizer que, neste caso, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma ideia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania significa também mais regulação [...].

Assim como em todas as mudanças ocorridas na história, que envolvem acontecimentos, singularidades e acasos, observam-se, neste momento da pesquisa, as descontinuidades que permeiam o contexto educacional. Em meio às rupturas dos paradigmas anteriormente valorizados, dentro daquilo que se conhecia por métodos tradicionais, foram feitos outros arranjos e as relações de poder se modificaram. De certa forma, o controle dos sujeitos passou a acontecer de maneira mais implícita, menos identificável e, conseqüentemente, menos passível de oposição. Ao mesmo tempo, a hegemonia do discurso construtivista trouxe um maior controle do corpo docente que, a partir de publicações, seminários, conferências, produções científicas e outros dispositivos, mudaram o seu modo de ensinar, mudaram a sua conduta, numa situação de governo de que Foucault aponta, conduzindo/reconduzindo condutas. Um exemplo dessa alteração está no artigo de Vieira (1999), que analisa uma publicação da revista *Nova Escola* em que uma professora relata como deixou de ser uma professora “tradicional” para tornar-se uma professora “construtivista”. Nessa reportagem, coloca-se o construtivismo como um desafio a ser aceito pelos professores, dicotomizando a prática pedagógica e colocando esse novo método como a “única saída eficiente”, forçando o leitor “não construtivista” à escolha: ou ficar com sua prática “ineficiente” ou optar pelo “construtivismo”.

A partir desses exemplos de Corazza, Vieira, Bujes, Silva e outros acima citados, observa-se o modo como, a partir de diversos dispositivos que legitimaram essa nova teoria/prática, o construtivismo tornou-se hegemônico nos meios educacionais do Brasil e teve desdobramentos no modo como se vê a criança, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento moral.

5.2 Os documentos oficiais e os *combinados*

Um dos acontecimentos¹⁰ que fizeram parte da divulgação, legitimação e adesão dos discursos construtivistas e teorias psi foi a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e dos *Referenciais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1997; 1998), que foram distribuídos pelo governo a todas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foram documentos que se tornaram, dentro da perspectiva foucaultiana, práticas discursivas (FOUCAULT, 1980) no cotidiano escolar, tendo desdobramentos em planejamentos, discussões, reflexões, palestras, formações, reuniões etc. Sua estrutura era dividida em três tipos de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Esse último pode ser relacionado à legitimação da prática dos *combinados*, pois era explicitamente voltado ao modo de agir dos alunos (e também dos professores):

Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida – acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. (BRASIL, 1997, p. 52.

No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, no capítulo *Interação*, o tema da construção de regras em sala de aula é abordado em uma perspectiva construtivista, porém sem o uso da nomenclatura *combinados*:

¹⁰ Foucault discute o conceito de acontecimento como parte da construção dos discursos e não como fatos isolados em si.

Na instituição coletiva, não são todas as regras que podem ser modificadas em função de acordos feitos entre professores e crianças. Os horários das refeições, por exemplo, assim como o uso de espaços comuns dependem de uma complexa rede que envolve funcionários, pais e o conjunto das crianças atendidas. [...]. Todavia, há muitas regras que são passíveis de serem discutidas e reformuladas no âmbito de um grupo específico, como, por exemplo, as que tratam das atitudes diante dos colegas, do uso de materiais, da organização do espaço etc. Promover debates em que as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. Além das regras, as sanções para o caso de descumprimento delas devem também ser tema de conversa, no qual a ponderação e mediação do adulto tem papel fundamental. Para que a deliberação coletiva sobre regras de convivência seja transformada em conteúdo mais sistematizado, pode-se pensar no registro delas. (BRASIL, 1998, p. 43)

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), também há registros que inspiram a prática dos *combinados*, incluindo uma abordagem de tema transversal:

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. [...] Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro *status* no rol dos conteúdos a serem abordados. (BRASIL, 1997, p. 50)

Os conteúdos presentes nos documentos oficiais acima demonstrados podem ser vistos, numa perspectiva foucaultiana, como práticas discursivas: conjuntos de regras localizadas em um tempo/espaço, direcionadas a uma determinada área social (no caso, a educação) que determinam as condições da função enunciativa (FOUCAULT, 2002). Assim, pode-se desenhar, ainda que de maneira incerta, o contexto em que os *combinados* passaram a existir como um enunciado. Nesse sentido, portanto, há um rearranjo nas formas de governo.

O *Referencial Curricular nacional Para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) oferece mais algumas pistas de como os *combinados* se tornaram um dos mecanismos mais importantes para a formação ética e moral dos estudantes:

Cuidar das relações que se criam entre os vários elementos que compõem o grupo deve ser uma preocupação do professor. A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito da si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente. (BRASIL, 1998, p. 43)

A partir das orientações demonstradas acima, esboça-se uma trajetória de como se estabeleceu a prática dos contratos pedagógicos, mas o motivo pelo qual passou a ser chamada de *combinados* ainda é uma questão a ser investigada. Pode-se pensar que seria a forma encontrada para a relação pedagógica com os alunos nos seus primeiros anos de vida.

Ao utilizar nesta pesquisa alguns trechos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e do *Referencial Nacional para a Educação Infantil*, torna-se oportuno apontar ao fato de que os próprios registros oficiais operam de modo a tornar hegemônicas determinadas teorias/práticas sem que haja imposição, como mostra Bujes (2009, p. 277) ao afirmar que:

Sempre me causa estranheza essa afirmação de manuais, referenciais e parâmetros curriculares que se colocam como “meras ajudas circunstanciais” ao mesmo tempo em que descrevem, organizam, ordenam minuciosamente um conjunto de práticas, definidas como orientadas cientificamente e destinadas a fazer cumprir uma trajetória natural do desenvolvimento, práticas para apoiar a concretização de uma formação tendente a tornar as crianças mais inteligentes, mais bem ajustadas e mais felizes.

De fato, ao se debruçar atentamente ao modo com que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o *Referencial Nacional para a Educação Infantil* abordam o desenvolvimento moral, é possível constatar que não há clareza de muitos posicionamentos. A premissa democrática na qual os textos são elaborados se mostra bastante abrangente, dando a impressão de imparcialidade e isenção, como se valores éticos a serem priorizados fossem uma escolha do professor. Os documentos oficiais contêm termos como: “planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações”, que são generalizados e, ao mesmo tempo, objetivos no sentido de provocar a adesão do corpo docente. Assim, as

diretrizes oferecidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Referencial Nacional para a Educação Infantil*, com a contribuição dos artigos oferecidos pela revista *Nova Escola*, resultaram em discursos hegemônicos da pedagogia psi que se disseminaram no cotidiano escolar.

Com o passar dos anos, os discursos e as práticas que, a princípio, originaram-se nas teorias psicogenéticas foram ganhando uma infinidade de interpretações, releituras e modificações. Talvez a prática dos *combinados* possa ser vista dessa maneira: como um conjunto de ações que possuíram, no passado, um contexto histórico/teórico, mas que SE transformou em uma receita a ser repetida ao longo dos anos. Tal hipótese traz consigo a implicação de tornar mais difícil identificar o seu potencial como mecanismo de governabilidade.

De acordo com Larrosa (1999), qualquer prática pedagógica voltada para o desenvolvimento moral pode ser vista como uma prática de significação:

[...] atividades onde uma espécie de ritual está ocorrendo, desde o preciso momento em que se dá alguma representação pública e em que se solicita que os alunos estabeleçam alguma conexão pessoal com essa representação. [...] Trata-se de tipos de prática pedagógica onde quase nada é ensinado (se por ensino entendemos qualquer modalidade de transmissão de conhecimento), mas onde muitas coisas são, não obstante, *aprendidas*. (p.51)

Nessa perspectiva, os *combinados* produzem determinadas imagens dos sujeitos e das relações entre eles que são, em princípio, aceitas e praticadas por estes. Isso ocorre a partir do acordo implícito entre o professor e seus alunos, pois todos acreditam que desejam fazer parte daquela situação, daquela oportunidade, naquele espaço/tempo em que são decididos alguns comportamentos e atitudes em detrimento de outros.

6. Os *combinados*: continuidades, descontinuidades

Pensando nos *combinados* e nos deslocamentos que Foucault mostra haver nas relações de poder, pode-se imaginar que, com o passar dos anos, muitas das orientações propostas pelos documentos oficiais, juntamente com outros dispositivos, passaram a produzir discursos e práticas que se modificaram. Objetivos como, por exemplo, “identificar e enfrentar situações de conflitos utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade”, (BRASIL, 1998, p. 27), não parecem ser, atualmente, o motivo principal pelo qual se mantém a prática da construção dos *combinados*. É possível, inclusive, encontrar em revistas periódicas ou em sites da internet modelos e “receitas” de como se elaboram *combinados* em sala de aula.

Investigar historicamente como os *combinados* se tornaram presentes nas salas de aula, numa inspiração genealógica – além de pensar de que maneira essa prática tornou-se tão “corriqueira” nas escolas, no sentido de que os professores, em especial os de crianças menores, reproduzem tais acordos, ano após ano, como um ritual, como algo que sempre existiu –, são questões que permearam a presente pesquisa desde os primeiros capítulos. Além disso, tornou-se necessário problematizar o modo como essa prática opera no jogo entre liberdade e governo dentro das escolas.

Um olhar foucaultiano para a prática dos *combinados* traz a possibilidade de inúmeros desdobramentos. Muitos dos conceitos apresentados por ele tornam a pesquisa mais importante, dando a ver uma teia de relações para que se olhe com estranhamento o modo como essa prática tem se perpetuado nas escolas. Dentro desse recorte, o desenvolvimento do juízo moral na criança, proposto por Piaget (1994), pode ser relacionado ao mecanismo de produção de sujeito pensado por Foucault. A busca da autonomia como habilidade dos alunos pode ser relacionada ao conceito de governabilidade. A hegemonia das teorias construtivistas pode ser vista sob o olhar da produção de discursos. A permanência da prática dos *combinados* ao longo dos anos pode ser estudada a partir da relação saber-poder. O conceito de disciplina pode ser relacionado à produção dos corpos dóceis. Também é importante, pensando nas relações dos sujeitos da escola, dar atenção ao que Foucault propõe como estética de si. E todas essas problematizações estão permeadas do conceito de genealogia:

Queria ver como estes problemas de constituição podiam 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 na trama histórica. E 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, 2002, p. 7)

Observando o panorama de maneira mais detalhada, pode-se perceber que os discursos produzidos a respeito de contrato pedagógico foram importantes no sentido de legitimar, ou seja, oferecer um caráter acadêmico/científico para a valorização da prática dos *combinados*. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil* (BRASIL, 1997; 1998) também tiveram papel fundamental nesse sentido, pois tornaram “oficiais” a valorização de práticas relacionadas à pedagogia psi e de conceitos como autonomia e democracia, por exemplo. Contudo, as propostas sugeridas pelos textos acerca dos contratos pedagógicos e pelos documentos oficiais possuíam um caráter mais generalizado. Seriam esses discursos produtivos o suficiente para que a prática dos *combinados* fossem incluídas no currículo escolar?

6.1. A revista *Nova Escola* como fonte

Observar a “sobrevivência” dos *combinados* nas salas de aula, num contexto repleto de permanências e mudanças, com toda a complexidade que pode haver nas relações entre os sujeitos, numa inspiração genealógica que buscava reconhecer as continuidades e descontinuidades de tal prática, foi o objetivo inicial da presente pesquisa. A escolha dos campos de investigação, das metodologias e das fontes a serem utilizadas levou a mais um caminho de pesquisa: problematizar como operam as vozes discursivas para a legitimação e manutenção desse jogo entre liberdade e governo. Isso ocorreu ao observar o acervo da revista *Nova Escola*. Com abrangência nacional e alcance em todas as escolas, o periódico tornou-se uma referência para os professores que buscavam atualizar-se e encontrar propostas inovadoras. É preciso lembrar, contudo, que a revista tem um editorial que remete ao texto científico, mas não pode ser assim classificada, ou seja, não apresenta dados empíricos para comprovar as teorias e sugestões apresentadas. De acordo com Martha Lourenço Vieira (1999, p. 78):

Definida como uma publicação jornalística e não pedagógica, a revista utiliza uma linguagem que lhe confere características que a tornam semelhante a um jornal, como: presença de editorial, resumo das principais reportagens na primeira página, sessões permanentes, variedade de assuntos e gêneros, uso de fotos e ilustrações, tabelas e gráficos, o formato e o tamanho das letras, etc. Todas essas características estabelecem uma relação bastante específica entre TEXTO e LEITOR e, conseqüentemente, entre o discurso construtivista veiculado pela revista e o professor.

Embora a revista *Nova Escola* não possa ser considerada um documento oficial, possui um grande apelo nos meios educacionais, que está em constante busca de novas soluções para antigos problemas. O tipo de discurso que esse periódico produz não pode ser considerado uma prática discursiva e sim uma formação discursiva que, de acordo com Foucault (2008, p. 82), trata-se de:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Segundo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil* (BRASIL, 1997; 1998) são, de fato, diretrizes, ou seja, apresentam abertura para interpretações, adaptações e apropriações nas práticas escolares. Já a revista *Nova Escola* possui um caráter mais diretivo, que indica de maneira mais explícita como deve ser a atuação do professor. Em suas edições, é possível observar:

- a. sua importância editorial, por atingir praticamente todas as escolas do Brasil (públicas e privadas);
- b. sua influência nas escolas, num cenário em que os professores/coordenadores/diretores buscam respostas imediatas para as tantas questões urgentes do cotidiano escolar;

- c. seu caráter jornalístico, que confere ao texto um discurso próximo do científico/acadêmico, transmitindo a percepção de confiança e verdade;
- d. sua visão de aluno como sujeito moderno, racional, essencial, que está em formação;
- e. a divulgação de diversas teorias educacionais, com especial interesse naquelas de caráter construtivista;
- f. a construção de uma antinomia entre autonomia, democracia, indisciplina e métodos tradicionais, autoritarismo, disciplina.

Inevitavelmente, os aspectos apontados acima puderam ser relacionados ao surgimento e à manutenção da prática dos *combinados* em sala de aula: diretamente por meio de algumas reportagens específicas e indiretamente analisando a própria trajetória editorial desse periódico ao longo dos anos.

A revista *Nova Escola* é um periódico produzido pela editora Abril, direcionado às instituições escolares e educadores em geral. Seu público-alvo são os professores, que buscam nesse periódico informações a respeito das principais questões que ocorrem nas salas de aula, sejam estas relacionadas ao ensino dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento ou da atuação dos alunos no espaço escolar no que se refere aos seus interesses, seu comportamento, suas dificuldades. De acordo com o site da Fundação Victor Civita (FVC):

Há 29 anos, NOVA ESCOLA contribui para a melhoria do trabalho dos professores dentro e fora da sala de aula. É a maior revista de Educação do país, vendida a preço de custo e sem fins lucrativos. A publicação é mensal e traz, em todas as edições, práticas educacionais e conteúdos relevantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Os educadores contam também com a edição DIGITAL da revista, que apresenta conteúdos extras, como vídeos e links para artigos acadêmicos.¹¹

Ainda de acordo com a divulgação publicitária, a revista possui os seguintes índices:

¹¹ Fonte: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-anual-2014.pdf>.

85% é o índice de satisfação de leitura.

76% dos leitores declaram que em algum momento mudaram sua prática em sala de aula por causa de uma reportagem de NOVA ESCOLA.

77% dos professores têm NOVA ESCOLA como *top of mind* de revistas de Educação.¹²

A tiragem da revista em 2013 foi de 588.098 exemplares ¹³, quantidade bastante expressiva no cenário atual. A título de comparação, a tiragem das primeiras edições girava em torno de 311.000 exemplares (FARIA, 2002). O público consumidor da revista é, predominantemente, feminino (76%), de faixa etária entre 25 a 44 anos (52%), de classe social B (59%) e C (30%), presentes na região Sudeste (50,66%) e Nordeste (23,71%)¹⁴.

Alguns aspectos devem ser mais bem analisados e um deles diz respeito à definição, veiculada pelo próprio editorial desse periódico – confirmado no site da Fundação Victor Civita –, de que a revista é uma publicação sem fins lucrativos. Como qualquer revista, sabe-se que a produção da *Nova Escola* demanda um custo de funcionários, impostos, impressão, distribuição etc. Assim, é importante ressaltar que algumas pesquisas já realizadas anteriormente, em que se utilizou a revista *Nova Escola* como fonte, demonstraram que o periódico vem recebendo, mesmo que parcialmente, financiamento por parte do Ministério da Educação. Tal colaboração financeira sofreu variações ao longo dos anos, mas sempre teve uma presença importante. Em sua pesquisa de mestrado, Faria demonstra que:

[...] a expressiva tiragem de Nova Escola e seu alto poder de penetração entre o professorado parece manter uma estreita vinculação com o apoio do governo, que pode ser constatado, por exemplo, quando se comparam os dados sobre a tiragem da revista entre 1986 a 2000. Verifica-se que, justamente no período em que o subsídio oficial foi significativamente reduzido, a tiragem decresce drasticamente. (FARIA, 2002, p. 18)

No site da FVC, encontra-se um registro na parte que trata da história da fundação. Dentre diversas informações, mostra a relação entre as instituições do governo e o periódico:

Victor sonhava já há algum tempo em criar uma revista que chegasse a todos os professores brasileiros e que os ajudassem na tarefa de educar. A Editora Abril havia

¹² Fonte: Índice de satisfação e leitura – mar./13, Tracking Ipsos, 2013.

¹³ Fonte: IVC jul/13.

¹⁴ Fonte: <http://www.publiabril.com.br/marcas/novaescola/revista/informacoes-gerais>.

tentado lançar dois títulos com esse foco (*Escola*, em 1972, e *Professora Querida*, em 1983), mas as publicações davam prejuízo e foram descontinuadas com poucas edições. Com NOVA ESCOLA foi diferente. Na edição de lançamento, Victor Civita apresentou em editorial os objetivos que inspiraram a publicação: ‘Fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau’. Um acordo com o Ministério da Educação fez com que as 220 mil escolas públicas de 1º grau (como eram chamada na época) que existiam no país recebessem as edições da revista. O valor de capa – Cr\$ 12.000, algo em torno de 6 reais, em valores corrigidos – era o preço de custo, como ocorre ainda hoje.¹⁵

Além da revista *Nova Escola*, existem outros produtos relacionados ao periódico e à Fundação Victor Civita, entre eles: revista *Gestão Escolar* (2009); edições especiais (acerca de diversos temas educacionais); site da Revista *Nova Escola* (www.novaescola.org.br) (1999); site *Gestão Escolar* (www.gestaoescolar.org.br) (2013), site *Gente que Educa* (www.gentequeeduca.org.br); coleção *Ofício de Professor* (2002 e 2005); cursos *on line* (2009); *Estudos e Pesquisas Educacionais* (2009); *Clube do Professor* (2005)¹⁶. Tal informação é relevante, pois demonstra outras maneiras pelas quais existem parcerias entre os conteúdos produzidos pela fundação e instituições como o Ministério da Educação ou o Ministério da Cultura.¹

Atualmente, a divulgação da Fundação Victor Civita mostra que recebe em torno de 5% de incentivos fiscais, além de parcerias com o MEC para produzir e divulgar conteúdos. Um exemplo encontrado foi a divulgação publicitária encontrada no site da fundação a respeito do site da revista *Nova Escola*:

O site NOVAESCOLA.ORG.BR reúne o maior banco de recursos pedagógicos do país, com informações detalhadas sobre as principais teorias educacionais e projetos didáticos para todas as disciplinas, vídeos e infográficos, jogos online, entrevistas com especialistas e blogs. Em julho, lançou o especial *Vem Que Eu Te Conto*, que reúne 20 vídeos com contos encomendados pela NOVA ESCOLA a dez autores brasileiros. Com recursos financeiros obtidos por meio da Lei de Incentivo à Cultura, o projeto da Fundação Victor Civita contou com apoio do Ministério da Cultura. Em torno de 1.6 mil secretarias de Educação e Cultura receberam uma revista especial, complementar ao conteúdo do complementar ao conteúdo do site, que é responsivo para celulares, tablets e PC.¹⁷

¹⁵ Fonte: <http://www.fvc.org.br/nossa-historia>.

¹⁶ Fonte: <http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml>; <http://www.fvc.org.br/nossasacoes>.

¹⁷ Fonte: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-anual-2014.pdf> - grifos nossos.

Dessa forma, percebe-se que sempre houve uma relação entre a revista *Nova Escola* e as instituições do governo que perpassam por interesses econômicos e, consequentemente, políticos e ideológicos. Observando a maneira como essa relação foi estabelecida, não há como imaginar algum tipo de isenção ou imparcialidade por parte da revista em relação às políticas públicas educacionais propostas pelos governos que passaram pelo nosso país ao longo dos anos. Um dos exemplos dessa relação entre editora e governo se encontra nas edições de abril a dezembro de 1998, quando o periódico publicou suplementos especiais a respeito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na época, recém-publicados pelo MEC. Com o título *Parâmetros Curriculares Nacionais Fáceis de entender*, a revista oferecia, a cada mês, sugestões de trabalho em sala de aula, envolvendo as áreas de língua portuguesa, pluralidade cultural, geografia, ciências naturais, meio ambiente, educação física, saúde, orientação sexual, história, ética, matemática e arte.

Além disso, desde o primeiro exemplar até os dias atuais, a revista é entregue diretamente nas escolas. Houve, inclusive, um período em que os professores da rede pública recebiam os exemplares em suas casas. Inevitavelmente, isso acarreta um custo muito acima daquele que podemos comparar se imaginarmos que os exemplares fossem apenas disponibilizados em bancas de jornal e livrarias.

Outro aspecto importante que é necessário ressaltar é o fato de o periódico receber também financiamento de empresas privadas, geralmente ligadas à indústria de materiais escolares, editoras, por meio de anúncios de publicidade, o que também pode influenciar o conteúdo e o posicionamento das publicações e reportagens da revista. Na edição de novembro/2015, por exemplo, havia anúncios da Editora Positivo, do Colégio Objetivo, da fundação Educar para Crescer, dos Correios, do Instituto Natura, da Fundação Itaú Social, da própria revista Nova Escola, do Sítio do Carroção e da Editora Moderna.

Em algumas edições, também há anúncios do próprio governo federal, como nos mostra Carvalho (2006, p. 39):

No mesmo espaço temporal, nota-se também a presença expressiva de campanhas publicitárias do governo federal na revista ao longo das publicações. São predominantes os anúncios da FAE¹⁸ em relação à merenda escolar e ao programa do livro didático e, mais recentemente, os *slogans* do governo Fernando Henrique

¹⁸ Fundação de Assistência ao Estudante.

Tais aspectos, relacionados ao modo com o qual o periódico se mantém, são importantes para mostrar que, ao longo da pesquisa, a revista *Nova Escola* serviu como fonte, mas não apenas por meio de suas publicações e das informações ali contidas. Nesse “conjunto da obra”, foi possível observar os discursos, os regimes de verdade e as suas relações de poder agindo de acordo com interesses de determinados contextos.

6.2. A revista *Nova Escola* e os *combinados*

Dentre tantos conteúdos apresentados nas edições da revista *Nova Escola*, alguns são mais relevantes para a pesquisa, pois se encontram, ainda que indiretamente, relacionados à prática dos *combinados* e ao desenvolvimento moral dos alunos. Esse destaque é inspirado no princípio de descontinuidade que Foucault utiliza em suas análises, procurando ter em mente que as circunstâncias vão se modificando e que alguns discursos podem tornar-se hegemônicos, excluindo determinadas teorias/práticas e valorizando outras. Nesse movimento, observam-se nas edições dos primeiros anos do periódico algumas palavras recorrentes em discursos que produziram regimes de verdade: democracia, construtivismo e autonomia.

a) Democracia

O conceito de democracia está presente desde as primeiras edições. É importante lembrar que a revista teve seu início nos anos 1980, ou seja, no período pós-ditadura do Brasil. Havia, de fato, uma mudança de paradigma nos meios educacionais com a interferência dos movimentos políticos e ideológicos a favor das eleições diretas, do presidencialismo, das instituições democráticas que voltaram a se consolidar nesse período. Ao mesmo tempo, houve medidas governamentais para a democratização do ensino, com o objetivo de ampliar o acesso da população à educação. Entre as edições de 1986 a 2001,

destacam-se algumas matérias e reportagens que envolvem o termo “democracia”, além de alguns outros títulos que também remetiam ao mesmo conceito:

- Democratização do ensino: nov/91
- Constituição: nov/86
- Escola comunitária: mai/91
- Ensino público x ensino privado: jun/88, jun/92
- Conselho escolar: mai/91, nov/92
- Participação política dos alunos/grêmio estudantil: jun/92, out/92, nov/92, mar/93
- Eleição de diretor: mai/92

b) Construtivismo

Inicialmente, muitas das reportagens que envolviam o termo construtivismo estavam relacionadas às teorias/práticas de alfabetização. Posteriormente, o conceito se ampliou a um método de ensino. Dentre tantas edições, uma das reportagens mais importantes foi a intitulada “Como me tornei uma professora construtivista”¹⁹, em que uma professora relata toda a sua trajetória de mudança, abandonando a metodologia dita tradicional e adotando a construtivista.

- Construtivismo: mai/91, nov/91, abr/92, mai/92, jun/93, mai/94, mar/95, out/96, mar/97.
- Teóricos relacionados ao construtivismo: Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro: mar/89, dez/92, mar/93, abr/93, jul/93, jun/94, fev/01.

19 Esta reportagem foi objeto de estudo de VIEIRA, resultando no artigo *A metáfora religiosa do ‘caminho construtivista’*, em que a autora, faz uma analogia entre a trajetória relatada por uma professora que se dizia tradicional e tornou-se construtivista como uma busca religiosa, em que o sujeito estava vivendo na escuridão, percebeu seus “pecados” e encontrou a redenção no final de seu caminho. O artigo se encontra no livro *Liberdades Reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. SILVA Tomaz Tadeu (Org.). Petrópolis: Vozes, 1999.

c) Autonomia

Nas edições da *Nova Escola*, a palavra autonomia não aparece como título de nenhuma reportagem ou artigo, mas está inserida nesses conteúdos como um valor a ser atingido por parte da criança com a intervenção do educador, mais especificamente, o professor. Assim, termos como “a conquista da autonomia”, “postura autônoma”, “realizar determinada ação com autonomia” se tornaram gradualmente presentes nas edições do periódico, à mesma medida que os discursos a respeito das práticas e teorias construtivistas ganharam espaço.

As três palavras acima demonstradas foram recorrentes ao longo da pesquisa das matérias e reportagens da revista *Nova Escola* a respeito dos *combinados*. Inicialmente, foi surpreendente constatar que esse tema não era tratado de maneira explícita desde as primeiras edições. De fato, a primeira matéria que tratou a respeito do tema desta dissertação foi publicada em fevereiro de 2002, ou seja, praticamente 16 anos depois da primeira edição do periódico. Essa distância temporal poderia, à primeira vista, causar surpresa ao se constatar que os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* já sugeriam os *combinados* em suas publicações nos anos 1990. Contudo, a partir do pensamento foucaultiano sobre os deslocamentos, sabe-se que nem sempre há um percurso linear dos acontecimentos. No caso dos *combinados*, primeiramente, a revista proporcionou a legitimação dos discursos de valorização da democracia. Em seguida e em conjunto com o primeiro discurso, ocorreu o que se pode chamar de grande divulgação das teorias construtivistas, que talvez tenha se tornado, entre os anos 1990, a prática mais discutida/experimentada/realizada/idealizada nas escolas em geral.

Posteriormente, ainda em conjunto com os discursos de democracia e do construtivismo, a revista trouxe para o centro das atenções o conceito de autonomia. Então, a partir das edições de 1998, foi possível encontrar publicações com títulos que falavam de indisciplina na escola. Há inclusive, nesse período, uma edição com o seguinte título: “A indisciplina como aliada”. Apenas assim, nessa rede de relações, com tais acontecimentos, instaurados tais regimes de verdade, seria possível a valorização de uma teoria/prática como a dos *combinados*.

Importante ressaltar que não foram encontradas, até a edição de dezembro de 2002, reportagens a respeito de violência na escola. Sob o olhar foucaultiano, pode-se deduzir que

sujeitos indisciplinados e/ou violentos praticamente não existiam no conceito de escola que a revista produzia nas primeiras duas décadas de edição, quando o país e suas instituições se reconstruíam após o regime ditatorial e consolidavam a democracia na sociedade.

7. As reportagens a respeito dos *combinados*

Neste trecho da dissertação, o recorte que se faz é direcionado às reportagens que tratam, especificamente, a respeito dos *combinados*. Entre as edições impressas analisadas e as edições virtuais, há aproximadamente 450 menções ao termo. Dentre muitas publicações a respeito do tema pesquisado, foram escolhidas algumas que mostram, de certa forma, como o termo surgiu e passou a fazer parte do discurso da revista. É relevante observar, a partir da análise das reportagens, o modo como a revista opera, fazendo que determinados discursos e práticas sejam colocados em segundo plano e trazendo outros à tona, num movimento de descontinuidades e continuidades que pode produzir e manter certo modo de pensamento e de práticas por parte dos professores, certo “conduzir condutas” que valoriza a visão do aluno como sujeito autônomo e capaz de se autogovernar.

Inspirada no olhar foucaultiano a respeito de genealogia, a análise se inicia a partir da primeira vez em que a palavra *combinado* surge na revista *Nova Escola*. Isso ocorreu na edição 149, em fevereiro de 2002, em duas sessões do periódico.

Em uma sessão permanente intitulada *A escola como ela é*, o autor A discorre a respeito da prática do contrato pedagógico/*combinados* como possibilidade dentro da relação professor/alunos. Sob o título *Pela ritualização da sala de aula*, o autor desenvolve argumentos a respeito da autoridade do professor, diferenciando-a de autoritarismo. A seguir:

Nove entre dez profissionais da educação afirmam que um dos maiores entraves do ofício reside no descaso com a autoridade do professor por parte das novas gerações. Embora legítima, essa constatação merece alguns reparos.

Em primeiro lugar, não se pode conceber a noção de autoridade na vida contemporânea como algo de véspera. Ela se constrói aos poucos, artesanalmente. Em segundo, as ações escolares que se pretendem democráticas necessitam ser negociadas e reinventadas continuamente. É aí que desponta a proposta de contrato pedagógico – uma alternativa relativamente simples, mas com resultados notáveis.

Os antigos costumavam dizer que “o combinado não sai caro” com razão. Celebramos contratos – mesmo que implícitos – todo o tempo, em todos os momentos da vida. É uma espécie de pacto de confiança que poderia ser assim resumido: “Primeiro, diga-me o que espera que eu faça e seja, para que eu possa esperar algo de você”. Assim começamos a cultivar expectativas acerca do outro e de nós mesmos e passamos a contar com parâmetros de julgamento de nossas ações e das alheias.

Um bom exemplo disso é o primeiro dia de aula – ocasião mágica de convocação dos mais jovens para o ingresso no velho mundo que os precede. Muitas vezes, apenas o bom senso não é suficiente para nos guiar mediante a engenhosa tarefa de iniciar o ano letivo. Quem não precisa de um certo fôlego diante de trinta ou quarenta pares de olhos desconfiados, espreitando o que virá e se repetirá nos próximos meses? É hora de ultrapassar as aparências, de dizer a que viemos.

Sempre que deparamos com alguém pela primeira vez é preciso conhecer sua trajetória de vida, vale a pena, de cara, aproveitar o tempo para contar um pouco de sua história e ouvir as que os alunos têm para revelar. Histórias de realizações, de fracassos e, sobretudo, de aspirações.

Mas não só. É fundamental o professor dispor abertamente do projeto de trabalho para o ano que se inicia, dando a conhecer as exigências e condições mínimas para que as aulas transcorram a contento. O mesmo vale para o outro lado do balcão. Muitos se espantarão com a clareza que os alunos têm de seus deveres. E vontade de participar não lhes falta – a não ser que não se queira vê-la.

Estabelecer um plano contratual significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho (o que será feito) e de convivência (como será feito) do jogo escolar. Não se trata de regras fixas. Elas devem estar em constante revisão. No meio do caminho, é inevitável recordar ou mesmo reformular os acordos. Mal nenhum há nisso.

Mais importante de tudo: os contratos estão longe de ser uma lista de mandamentos que não pode ser refeito. Ao contrário, eles tratam do que deve ocorrer durante o ano letivo. O resto – o respeito mútuo, o exercício livre de pensar e a alegria de tomar parte da vida escolar – é consequência.

Contratos pedagógicos são formas sutis de ritualização da sala de aula. São estratégias de consagração dos diferentes papéis de professor e aluno – esses protagonistas do mundo das ideias e seu encantamento, que ainda poucos conhecem.

É importante que esse artigo seja apresentado e analisado na íntegra, pois o autor desenvolve uma linha de pensamento que parte da questão da autoridade do professor e dos pressupostos da democracia para, então, apresentar a possibilidade do uso dos *combinados*/contratos pedagógicos. O artigo publicado na revista se assemelha a uma conversa, algo que convida o leitor a uma reflexão. Assim, pode-se dizer que aborda a questão dos *combinados*/contratos pedagógicos de maneira cuidadosa, com possibilidades que poderiam ser levadas em consideração pelo professor.

O autor relativiza a ideia dos contratos pedagógicos ao afirmar que “celebramos contratos – mesmo que implícitos – todo o tempo, em todos os momentos da vida”. O texto em si não revela um discurso que busca produtividade na conduta do professor e sim uma reflexão. Em alguns pontos do artigo, há a diferenciação dos *combinados*/contratos pedagógicos das regras fixas, esclarecendo que “estabelecer um plano contratual significa

organizar conjuntamente as rotinas de trabalho (o que será feito) e de convivência (como será feito) do jogo escolar. Não se trata de regras fixas. Elas devem estar em constante revisão”.

A publicação da revista, no entanto, não envolve apenas o conteúdo do artigo produzido pelo autor A. A edição da matéria e o modo com que foi publicada compõem a produção de um discurso que destaca alguns aspectos e colocam outros em segundo plano. Um dos aspectos a serem observados mais atentamente é a ilustração utilizada:

Figura 1: Imagem da publicação da Revista *Nova Escola*, edição 149, de fevereiro de 2002.

Embora o artigo em si não enfatize o termo *combinados*, ele ganha destaque na ilustração, com várias mãos se apoiando e a palavra *combinado*, seguida de interrogação, com letras em destaque. Como demonstra Foucault (2000b,1995,2010), a governamentalidade é tão mais eficiente quando menos perceptível for. Nessa ilustração, é possível observar um movimento de saber/poder por parte da revista que altera o conteúdo do artigo, dando maior ênfase à prática dos *combinados* do que o próprio texto em si. A edição também reforça esse movimento ao destacar a seguinte parte do artigo:

Figura 2: Imagem da frase destacada na publicação da Revista *Nova Escola*, edição 149, de fevereiro de 2002.

O termo “contratos pedagógicos” ganha destaque, embora o título do artigo seja *Pela ritualização da sala de aula*. Novamente, a revista opera no sentido de afastar o leitor da reflexão inicialmente proposta pelo autor do artigo e transforma o conteúdo em uma espécie de incentivo ao uso de determinadas práticas. Assim, o modo com que a própria edição da revista apresenta o conteúdo ao leitor exerce um poder, usando o artigo para algo diretivo e produtivo no sentido de conduzir condutas.

Assim se inicia um desdobramento de uma prática que age em função de determinadas formas de governo em detrimento de outras, num jogo de poder/saber que se sustenta a partir de um discurso. Foucault (2000) oferece o olhar necessário para as análises desta e das demais reportagens analisadas ao questionar: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está, afinal, o perigo?” (p. 8).

Essa primeira menção ao termo *combinado* encontrada na revista apresenta ao público uma possibilidade a ser adotada em sua prática em sala de aula. Ao mesmo tempo, faz que essa palavra se aproxime do repertório educacional, tornando-a familiar, corriqueira, colocando-a como parte de um discurso, transformando-a num regime de verdade.

Coincidentemente ou não, as páginas seguintes a esse artigo trazem uma reportagem a respeito da indisciplina em sala de aula. Com o título *A indisciplina como aliada*, a matéria apresenta um formato mais próximo ao jornalístico, que se vale do “verdadeiro”, numa abordagem que reduz o espaço para questionamentos se comparada ao conteúdo anterior. A matéria tem alguns trechos que merecem atenção. Ela se inicia da seguinte maneira:

Como lidar com os grupinhos que não param de conversar e não participam das atividades? E como os que, semana após semana, deixam de fazer a lição? Sem falar nos problemas mais graves, como a falta de respeito dentro da classe, os xingamentos e, o pior, as agressões verbais e físicas. Pesquisa realizada no ano passado pelo Observatório do Universo Escolar, em parceria com o Ministério da Educação, constatou que a indisciplina é uma das causas mais apontadas pelos professores para o fracasso do planejamento inicial.

O trecho selecionado pode ser usado como exemplo de como um discurso torna-se hegemônico, recorrente e verdadeiro. O primeiro aspecto a ser observado com estranhamento é o modo com que a revista apresenta algumas ações e termos como: “grupinhos”, “falta de respeito”, “xingamentos”, “agressões verbais e físicas”. Tais exemplos estão sendo postos ao leitor como fatos inquestionáveis, como verdades absolutas, naturais, quando poderiam/deveriam ser problematizados como acontecimentos pertinentes ao jogo das relações de poder entre os sujeitos da escola.

Como demonstra Silva (2001) em seus estudos pós-críticos, os sujeitos são vistos com características essenciais, naturais, sendo que se trata de um conjunto de práticas e discursos que produzem e reproduzem suas identidades. A partir de Foucault, Silva (1999, p. 55) problematiza as noções de verdade:

Seguindo, nesse caso, especificamente, Foucault, uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo desconfia das definições filosóficas de “verdade”. São essas noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo. Nessa visão, a verdade é simplesmente uma questão de verificação empírica; é uma questão de correspondência com uma suposta “realidade”. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro.

Nesse mesmo trecho, há outro aspecto importante para demonstrar como os mecanismos de poder legitimam determinadas teorias e práticas valendo-se da ciência. Quando se lê: “Pesquisa realizada no ano passado pelo Observatório do Universo Escolar, em parceria com o Ministério da Educação, constatou que a indisciplina é uma das causas mais apontadas pelos professores para o fracasso do planejamento inicial”, o termo indisciplina adquire uma posição diferenciada que reduz a possibilidade de o leitor indagar, por exemplo: a que tipo de indisciplina a revista se refere? Sob quais parâmetros se estabelece que a ação do aluno é ou não indisciplinada? O Observatório do Universo Escolar realizou tal pesquisa estabelecendo determinados padrões e definições do que pode ser considerado indisciplina. Quais seriam estes? Em qual contexto a pesquisa foi realizada? Envolvendo alunos e professores de quais cenários?

Assim como Foucault (1995, 2000, 2006b) demonstrou em muitos de seus escritos, o uso de informações procedentes do campo científico pode ser uma estratégia muito eficiente para que se legitime determinados modos de pensar em detrimento de outros. Tal relação entre saber e poder é o que torna possível o governo referente

[...] não apenas às estruturas políticas ou à administração dos estados; designava, em vez disso, a forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida; o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes [...]. Governar, nesse sentido, é estruturar o campo possível de ação dos outros (FOUCAULT, 1995, p. 244)

A matéria, que ocupa quatro páginas do periódico, discorre em vários pontos acerca do comportamento dos alunos, procurando validar quais atitudes podem ser vistas de modo aceitável (com o argumento de que os tempos mudaram) e o que deve ser classificado como indisciplina, lembrando como funcionam os mecanismos de exclusão que o pensamento foucaultiano nos oferece, entre tantos exemplos, a partir do papel da psicanálise que, “em algumas de suas atuações, tem efeitos que entram no quadro do controle e da normalização” (FOUCAULT, 2010 P. 150). Eis mais um trecho a ser analisado:

‘A família não impõe limites!’. ‘É a televisão que educa as crianças.’ ‘Eles não estão a fim de nada, não tem jeito!’. Quantas vezes você já não ouviu (ou proferiu) essas frases? Não há dúvidas de que boa parte do problema passa mesmo pela família, ausente e desestruturada, pelos programas de TV, cada vez mais violentos, e pelo próprio jovem, cujo caráter ainda está em formação. Mas saber disso não resolve o problema. Nesta reportagem, são apontados três caminhos para compreender e resolver a questão: a diferença entre autoridade e autoritarismo, a importância de compreender a necessidade que o jovem tem de se expressar e as vantagens de construir pactos com a garotada (tema também da coluna de estreia de (Autor A)). Tudo para transformar a indisciplina em aliada.”

Mais uma vez, é possível observar como a revista opera no sentido de tornar o conteúdo da matéria algo produtivo em relação à atuação do professor, oferecendo “três caminhos” para isso, além de novamente utilizar a matéria anterior (O artigo do autor A), que se tratava de uma reflexão em uma receita, transformando-a um manual de “como fazer”.

Após outro parágrafo em que a reportagem discorre a respeito de autoridade, a matéria apresenta dois quadros que são bastante diretivos e servem para problematizar o modo como os discursos podem ser constituídos a partir de um conjunto de enunciados, que tem como característica principal servir de referência, induzindo o sujeito – no caso, o leitor – a determinadas ações.

O primeiro quadro faz uma comparação entre um professor autoritário e um professor com autoridade:

Um professor AUTORITÁRIO...	Um professor com AUTORIDADE...
...exige silêncio para ser ouvido;	...conquista a participação com atividades pertinentes;
...pede tarefas descontextualizadas;	...mostra os objetivos dos exercícios sugeridos;
...ameaça e pune;	...escuta e dialoga;
...quer que a classe aprenda do jeito que ele sabe ensinar;	...procura adequar os métodos às necessidades da turma;
...não tem certeza da importância do que está ensinando;	...valoriza o conteúdo de sua disciplina na construção do conhecimento;
...quer apenas passar conteúdos;	...adapta os conteúdos aos objetivos da educação e à realidade do aluno;
...vê o aluno como um a mais.	...vê o aluno como um ser humano.

Figura 3: Quadro presente na reportagem *A indisciplina como aliada*, presente na publicação da Revista *Nova Escola*, edição 149, de fevereiro de 2002.

A comparação/classificação que o texto faz, sempre baseada na produção do sujeito, nesse caso, o professor – autoritário/com autoridade –, estabelece divisões que parecem confrontar o bem (vê o aluno como um ser humano) e o mal (vê o aluno como um a mais), numa perspectiva que envolve valores éticos e morais.

Um quadro comparativo presente numa revista dirigida ao meio educacional pode parecer isento, mas, dentro da perspectiva foucaultiana, pode ser visto como um poderoso mecanismo de governamentalização presente no discurso que é produzido nesse meio. Em *A ordem do discurso*, Foucault (2000) propõe uma investigação sobre quais são os procedimentos externos e internos ao próprio discurso, problematizando, por exemplo: quais sistemas de diferenciações são estabelecidos; quais objetivos são priorizados; quais são as

modalidades instrumentais envolvidas; quais formas de institucionalização são utilizadas; quais graus de racionalização são abrangidos; entre outros aspectos. Dentre os sistemas analisados pelo autor, está o de separação e rejeição, em que se classificam os sujeitos entre loucos e sãos, criminosos e honestos etc.

Talvez seja arriscado considerar a oposição do verdadeiro e do falso como um terceiro sistema de exclusão, ao lado daqueles de que acabo de falar. Como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade com separações como aquelas, separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem ao menos uma parte de violência. (FOUCAULT, 2000, p. 13-14)

No quadro apresentado pela reportagem, estabelece-se a oposição: professor autoritário/professor com autoridade. O modo com que são caracterizadas as duas classificações produz um discurso em que o leitor rejeita determinadas ações e adere a outras. A reportagem tem o poder de influenciar de maneira fundamental o modo com o qual o professor exercerá/valorizará determinadas práticas, a sua visão de aluno e até mesmo a sua percepção em relação ao seu ofício, entre outros aspectos.

O outro quadro, com o título *Como enfrentar os “rebeldes”*, traz orientações ao professor, também com caráter diretivo e, mais especificamente, procurando influenciar a sua relação com os alunos.

Figura 4: Imagem da publicação da Revista Nova Escola, edição 149, de fevereiro de 2002.

O conteúdo do quadro possui as seguintes afirmações:

- Esqueça a imagem do aluno "ideal";
- Observe a criança e o grupo com atenção;
- Procure criar situações, com histórias ou brincadeiras, que levem a turma a refletir sobre o comportamento de um ou mais colegas, sem expô-los;
- Converse com os que atrapalham a aula, ouvindo suas razões;
- Não abra mão do objeto de seu trabalho, que é o conhecimento;
- Não rotule o aluno, em hipótese alguma;
- Diferencie as aulas, evitando rotinas;
- Esclareça as consequências para a aprendizagem das atitudes consideradas inadequadas;
- Lembre-se de que os conteúdos podem ser atitudinais, e não apenas factuais e conceituais.

A problematização desse quadro, que se assemelha a uma receita dirigida aos professores, representa, dentro dessa reportagem, a parte mais diretiva e produtiva do discurso presente no conteúdo. Tal questionamento denuncia o que Bujes (2009) analisa como *Os manuais e seus vocabulários e a ênfase na regulação moral de crianças e professoras* em que destaca

[...] focos e formas de operar dos processos de regulação moral, descrevendo como as subjetividades infantis e docentes são governadas, como os espaços mais recônditos das nossas vidas se tornam objetos de interesse do poder, estando submetidos a intenso controle e escrutínio, no sentido de serem administrados e remodelados, quando necessário. (p. 281)

Tal formato de conteúdo, numa revista dedicada aos educadores, pode ter uma grande reverberação no conduzir condutas por parte do professor, pois reduz o espaço para questionamentos e movimentos de resistência no modo implícito e naturalizado com que tal discurso representa o professor, o aluno, a escola e as suas relações.

O quadro também faz jus à questão dos detalhes, tão explorada por Foucault (1983) em *Vigiar e punir*, além de servir como um exemplo dos mecanismos de controle que observam cuidadosamente os indivíduos para torná-los sujeitos:

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 235)

Entre a apresentação dos dois quadros acima demonstrados, a reportagem se utiliza de outra modalidade muito utilizada nesse periódico: os relatos de professores. Tal conteúdo produz um mecanismo diferente do discurso exclusivamente científico, porém não menos eficiente no sentido de produzir um regime de verdade: a fala do professor como um depoimento, como a fala e seu caráter jornalístico. Alguns trechos foram selecionados para a análise:

Ana (...), que leciona Língua Portuguesa na Escola (...), em São Luís, dá uma boa amostra de como fazer isso. Certo dia, ela encontrou sua classe de 7ª série em pé de guerra por causa de uma discussão entre os meninos. Um deles desafiou-a a 'botar moral'. Calmamente, ela pediu que todos se sentassem e deu início a uma conversa sobre o sentido de 'moral' (no caso, ordem). 'Eles não esperavam esse encaminhamento e o debate serviu para a gente pensar sobre os limites de nossos atos', constata a professora.

Maria Isabel (...), professora de História do Colégio (...), em São Paulo, sabe que sua disciplina requer muitas aulas expositivas. Mas ela notou que não conseguia atenção suficiente ao falar diante do quadro-negro. A saída foi propor à garotada a criação de encenações sobre alguns períodos históricos. Resultado: o desinteresse e a bagunça logo se transformaram em mais concentração.

Ana Paula (...), regente de uma turma de 4ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental (...), em São Paulo, conta o que fez para 'domar' um garoto tido como o terror em pessoa. 'Augusto*', então com 12 anos, era conhecido desde a 1ª série como agressivo e desinteressado. A mãe frequentemente assistia às aulas a seu lado e ajudava nas lições de casa. 'Tudo em vão', lembra a professora. Ana Paula começou a pedir ajuda na arrumação da sala e na distribuição e recolhimento de

material. Em pouco tempo, ele tomou a iniciativa de abandonar as carteiras do fundão e a sentar-se na frente. Passou a prestar atenção, a frequentar as classes de reforço e a oferecer-se para executar as mais variadas tarefas. ‘Ela incentivou o lado bom do estudante, mostrou que ele pode ser útil’, analisa Cintia Freller. Só com carinho e atenção, Ana Paula fez com que Augusto superasse o estigma de aluno-problema. ‘Quando há relacionamento afetivo, qualquer caso pode ser revertido em pouco tempo’, afirma Tânia Zagury, psicóloga e pesquisadora em educação.

Ana Cely (...), da Escola Municipal (...), em Belém, precisou de apenas três meses para incluir Márcio* na turma de 2ª série. Com 13 anos, ele não tinha amigos, ameaçava os colegas e se dizia ‘do mal’. Faltava muito e, quando aparecia, contestava tudo. Cely sabia que o problema estava em casa. Por ocasião do Dia dos Pais, ela decidiu trabalhar um texto sobre relacionamento familiar. Na hora do debate, Márcio expôs o próprio drama: pai desempregado, alcoólatra e violento. ‘Ele tinha bom vocabulário e gostava de expor suas ideias’, lembra a professora. O passo seguinte foi elogiar as colocações do menino e propor discussões sobre outros temas. Ao ver seus interesses contemplados na classe, o jovem se tornou assíduo e participativo. ‘Aliar as necessidades de ensino-aprendizagem às preferências da turma é uma estratégia que sempre dá certo’, garante Nívea Maria de Carvalho Fabrício, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Nos trechos acima selecionados, alguns aspectos podem ser observados como técnicas de legitimação do discurso. Houve o relato de quatro professoras, de lugares e escolas diferentes no que se refere à situação econômica e geográfica. Pode-se concluir aqui que apenas o relato dessas profissionais, que contaram detalhadamente situações de seus cotidianos em sala de aula, serviria para legitimar o conteúdo explicitado na reportagem, oferecendo o lastro jornalístico de um depoimento. Contudo, nos relatos das professoras, observa-se uma espécie de “adendo”, de “atestado de cientificidade” oferecido por comentários de especialistas:

- Cintia Copit Freller, professora de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, ajuda-nos a compreender essa pergunta. "A indisciplina é uma das maneiras que as crianças e os adolescentes têm de comunicar que algo não vai bem".
- "Ela incentivou o lado bom do estudante, mostrou que ele pode ser útil", analisa Cintia Freller.
- "Quando há relacionamento afetivo, qualquer caso pode ser revertido em pouco tempo", afirma Tânia Zagury, psicóloga e pesquisadora em educação.

- "Aliar as necessidades de ensino-aprendizagem às preferências da turma é uma estratégia que sempre dá certo", garante Nívea Maria de Carvalho Fabrício, presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Assim, a análise se debruça em mais um modo de operar do periódico: a associação de relatos dos professores com relatos de especialistas, que produz, dessa forma, um regime de verdade. Esse regime possui, efetivamente, várias especificidades como demonstra Revel (2002, p. 86):

A verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos.

A reportagem se encerra com um subtítulo bastante sugestivo: *Contrato pedagógico*. Fazendo alusão ao artigo publicado pelo autor A nas páginas anteriores, o texto conclui:

Finalmente, chegamos ao contrato pedagógico. Como todos os acordos que celebramos na vida (aluguel, casamento etc.), este também é um pacto com aspirações e obrigações. Como escreve o autor A, não se trata de definir o que não é permitido fazer na sala de aula e na escola, mas de abrir um diálogo entre professor e alunos para estabelecer o que é bom para todos e aqui, o exemplo de uma escola talvez não sirva para outra. 'É nossa função dizer à turma tudo o que cabe a ela para facilitar o ensino', diz. 'Em contrapartida, devemos mostrar empenho em fazer todos aprenderem. Só assim os jovens encontram sentido nos conteúdos e participam mais'. Com responsabilidade, todos devem dizer o que querem e o que não querem que aconteça neste ano letivo que se inicia. Vale a pena redigir essa carta de intenções. Pode chamar de contrato mesmo, ou de combinado. As regras podem valer para o ano todo ou para uma atividade específica. Como em todo diálogo, esse também pressupõe a possibilidade de rever posições, se necessário. Assim, todos vão incorporar e cumprir as normas de conduta. E a indisciplina, que antes incomodava, se transforma numa grande aliada.

A apreciação desta reportagem destaca, neste ponto da pesquisa, a inspiração genealógica a que se propõe, entre outras análises. Pode-se afirmar que a frase "Pode chamar de contrato mesmo, ou de combinado" oferece pistas de como o termo *contrato pedagógico*

tornou-se a expressão *combinado*, além de confirmar a hipótese de que essa palavra já era conhecida nos meios educacionais nesse espaço/tempo em que a edição foi publicada.

É possível observar que a matéria, na sua fase final, torna-se mais produtiva no que se pode chamar de “conduzir condutas”, legitimando a visão do aluno como sujeito disciplinado/indisciplinado e apresentando positivamente a prática dos *combinados*/contratos pedagógicos.

Além de se mostrar como um instrumento que aproxima os educadores de práticas mais eficientes de controle e de governo se comparadas às vigentes até alguns anos anteriores (maior punição e coerção), pode-se fazer uma leitura dessas duas reportagens que expõem, pela primeira vez, o termo *combinados*: o formato do conteúdo em si, que se inicia com um artigo escrito por um autor/pesquisador reconhecido nos meios acadêmicos; os quadros diretivos; os relatos dos professores; os comentários dos especialistas; as edições das imagens e frases em destaques; enfim, todo o conjunto da obra faz que haja uma espécie de pacto entre a revista e o leitor. Fica, assim, estabelecido um *combinado* entre ambos.

Ao longo deste estudo, houve a apreciação dos exemplares impressos da revista *Nova Escola* desde as primeiras edições até os dias atuais. Contudo, a partir de 2006, as edições dessa revista passaram a ser disponibilizadas virtualmente, o que tornou a pesquisa mais eficiente no sentido de selecionar/buscar o termo *combinado*. Além disso, as publicações virtuais oferecem uma característica singular: a possibilidade de o leitor escrever comentários a respeito das reportagens, a serem publicados após mediação da edição da revista, o que poderia proporcionar um olhar diferenciado da pesquisa no que se refere ao modo como os discursos produzidos no periódico são apropriados pelos educadores.

A reportagem a seguir pode ser encontrada na parte virtual da revista dedicada à gestão escolar, em um blog criado por esta com uma seção chamada *Coordenadoras em Ação - Blog das coordenadoras pedagógicas: a gestão escolar vista de dentro da escola e na prática*. Nessa sessão, há uma matéria com o seguinte título: *Como oriento os professores para que façam os combinados com os alunos no início do ano*. O conteúdo é apresentado em primeira pessoa, com autoria da coordenadora B, que afirma:

Todo início de ano, na reunião de planejamento escolar, retomo com meus professores os ‘combinados’ do ano anterior. Prefiro chamar de ‘combinados’ ao invés de regras, mas na prática são a mesma coisa.

Conversamos sobre os ‘combinados’ que serão reformulados para o novo ano ou os que não entrarão mais na lista. Alguns são negociáveis, outros não. Por exemplo, se um professor precisa de mais uns dias para entregar o seu portfólio (há cronograma para entregar), é compreensível, enquanto que não entregar, é inegociável. Assim como temos os nossos ‘combinados’, oriento os professores para que também façam o mesmo com seus alunos em sala de aula. Alguns chamam de ‘Regras para a Boa Convivência’.

Nesses dois primeiros parágrafos da reportagem, alguns aspectos oferecem mais pistas de como a revista *Nova Escola* opera no sentido da produção e reprodução de práticas/discursos. O primeiro deles é o fato de a reportagem se iniciar em primeira pessoa, com a autoria da coordenadora B, pertencente a uma escola estadual de ensino fundamental de Ibitinga, SP, ganhadora do prêmio *Victor Civita de Professor Nota 10* em 2011. Aqui, observam-se dois outros procedimentos apontados por Foucault (2000) como modalidade de seleção e produção de discursos: os instrumentos envolvidos e o seu grau de racionalização. O primeiro procedimento está relacionado ao formato da reportagem em primeira pessoa, numa comunicação direta com o leitor. Não há, aqui, intermediários que desviem a atenção para o que realmente importa: o caráter diretivo e produtivo do discurso. O outro procedimento envolve o grau de racionalização por parte da revista, que oferece orientações de um coordenador premiado e não apenas o ponto de vista de um professor comum.

A reportagem prossegue com uma lista de orientações intitulada *Algumas orientações para a construção dos combinados*:

- A atividade de construção de regras deve acontecer na primeira semana de aula.
- O professor não deve chegar à sala de aula com as regras já prontas, escritas em papel pardo e apresentar às crianças.
- As regras devem ser construídas coletivamente, para que todos discutam e se sintam responsáveis por elas. Detalhe! Todas as crianças têm o direito de opinar e devem ser incentivadas a isso.
- As regras devem ser fixadas na sala de aula, em lugar visível a todos os alunos.

- Não basta construir as regras. Devem ser retomadas, periodicamente, para que as crianças aprendam a avaliar o que foi combinado e o que está ou não acontecendo.
- Os professores devem destacar as regras que estão sendo cumpridas, elogiar a turma e levá-la a refletir sobre ‘o que faz com que essas regras sejam cumpridas’?
- Levantar as regras que não estão sendo cumpridas de modo geral e também levá-la a refletir sobre ‘o que faz com que essas regras não estejam sendo cumpridas’?

Nesse trecho, o discurso produzido não é nada sutil, tampouco aberto a questionamentos. Há forte direcionamento no que se refere à ação do educador. Olhando-se mais atentamente, no entanto, é possível observar outro discurso presente nas orientações: a visão do leitor/professor/educador como um sujeito obediente, regulado, que lerá uma lista de ações e incluí-la-á em sua prática educativa.

Um aspecto importante a ser observado na totalidade da reportagem é que o termo *combinados* é tratado sob a premissa de ser uma prática conhecida por todos os educadores. Isso se confirma logo no início da matéria, quando a autora afirma que, na posição de coordenadora pedagógica, também realiza “*combinados* com a sua equipe de professores”. Além disso, há a questão das relações de poder, no caso da coordenadora e do corpo docente, que, nesse contexto, estão também na posição dos sujeitos modernos, mais especificamente, na posição de sujeitos que se autogovernam. Tais representações vêm sendo construídas há tanto tempo que parecem existir desde sempre, em movimentos que envolvem tanto a função de cada um dos agentes da escola – professores, alunos, diretores, coordenadores, famílias – como também a posição hierárquica que ocupam nesse espaço/tempo, inserido num contexto histórico, como nos mostra Mate (2012) ao problematizar a respeito da identidade do coordenador pedagógico:

Penso que, quando tomamos consciência desses fios históricos como contingência que permitiu a trama da fabricação de discursos, de modos de pensar, de hábitos e atitudes, não estaríamos concebendo nosso eterno enredamento numa teia histórica sem saídas. Pelo contrário, ao compreendermos que certas regras e normas que delimitam e burocratizam nosso fazer pedagógico foram produzidas sob contingências determinadas e por sujeitos em luta disputando projetos sociais bastante concretos, entendemos que nosso olhar pode ser bem mais livre do que pensamos. Ou seja, ao descobrirmos que tal condição pertence a contingências históricas, entendemos que é possível ensaiar novas formas de ver e fazer. (p. 22)

Outro enfoque a ser problematizado na reportagem é a afirmação de que a autora prefere chamar de “*combinados* ao invés de regras, mas na prática equivale a mesma coisa”. Tal perspectiva confirma a hipótese de que quando um conjunto de regras é apresentado como algo que deve ser simplesmente cumprido ou obedecido, por medo, por apelos afetivos ou qualquer outro tipo de coerção, provavelmente suscitará resistência por parte da criança, pois tal arbitrariedade irá contra os seus próprios desejos. No entanto, por outro lado, se um conjunto de regras é apresentado como algo em construção, com a contribuição da criança, a sua resistência em cumpri-lo será imensamente menor, pois acredita fazer aquilo de acordo com a sua vontade. Assim, numa perspectiva foucaultiana, observa-se a questão do autogoverno, que deve ser exercido pela população, porém não identificado por ela como dispositivo de controle.

Ao longo da reportagem, as afirmações da coordenadora legitimam a prática das sanções e gratificações, identificadas como mecanismos disciplinares por Foucault (1983) ao afirmar que a “punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é nesse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (p.161). O autor ainda usa um documento da Escola de Lyon com o registro de que o professor:

[...] deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes, que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo. (p. 161)²⁰

Voltando a observar mais atentamente a maneira como a revista *Nova Escola* opera no sentido de dar ênfase a determinadas teorias/práticas no modo com que realiza a edição dos conteúdos, faz-se necessária a atenção para a ilustração utilizada, pois esta também produz discurso. Ali, há uma fotografia de uma professora que está escrevendo um cartaz com os *combinados*. O cartaz, intitulado *Combinados 2013*, demonstra estar em processo de construção e contém os seguintes itens:

- não chegar atrasado

²⁰ R^ègiment pour les écoles de la ville de Lyon, 1716, p. 17. em FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1983, p.161.

- usar o uniforme escolar
- não chupar chicletes
- respeitar professores, funcionários e colegas

Figura 2: Imagem aproximada do cartaz de *combinados* que ilustra a reportagem presente na página virtual da revista *Nova Escola* dedicada à gestão escolar, mostrando o blog *Coordenadoras em Ação - Blog das coordenadoras pedagógicas: a gestão escolar vista de dentro da escola e na prática*.

A lista dos *combinados* da fotografia mostra ainda ter um espaço em branco, ou seja, aparentemente, não foi concluída. Ainda assim, o que já foi determinado se aproxima mais de uma lista de regras e condutas que devem ser cumpridas pelo aluno, afastando-se das premissas de desenvolvimento moral, autonomia e democracia que inspiraram o início desse tipo de prática.

A reportagem se finaliza com uma pergunta: “E o que fazer quando algumas crianças não cumprem as regras?”. A resposta que se segue é a seguinte:

O professor é o gestor da sala de aula, a ele cabe conversar, por exemplo, separadamente da turma, com esses alunos que não estão acatando o que foi combinado. Penso que por meio do diálogo seja possível entender muitos comportamentos das crianças e, assim, ajudá-las.

Sempre apoio os professores, conversando com as crianças que estão desrespeitando as regras. Chamar os pais para conversar sobre a criança também pode ajudar bastante. O foco da conversa sempre é a importância de eles serem parceiros da escola e do professor, pois a nossa responsabilidade na formação das crianças é muito grande.

Mais que estabelecer regras ou ‘combinados’ com as crianças, esta é uma prática social e de cidadania. E vocês coordenadores, como orientam seus professores a encaminhar os ‘combinados’?

Estamos praticamente iniciando o ano letivo, ainda dá tempo!

Beijos, coordenadora B

Novamente, o discurso se produz de forma bastante produtiva, com exemplos de como os demais coordenadores e professores deveriam agir. Há, no entanto, outro aspecto a ser abordado nesse trecho: a utilização de termos oriundos do meio empresarial na escrita da reportagem: “O professor é o **gestor** da sala de aula” e “[...] os pais e a importância de eles serem **parceiros** da escola” (grifos nossos). Aqui, o modo com que a revista legitima o discurso da coordenadora se afasta do âmbito acadêmico e científico e se aproxima do meio corporativo.

Popkewitz (1999) problematiza a apropriação de práticas/teorias empresariais por outras instituições como, por exemplo, a escola. O autor faz uma análise dos sistemas globais e suas reverberações nas capacidades individuais a partir de reformas educacionais, em especial aquelas que se afastaram dos chamados métodos tradicionais e se aproximaram da premissa construtivista:

A reorganização administrativo-legal dos governos nacionais está relacionada também com mudanças na relação entre a economia global e economias regionais, cujos padrões de regulação são homólogos aos da arena educacional. A nova estrutura empresarial é menos hierárquica e piramidal do que no passado e eliminou muitos dos níveis médios de administração. A linguagem das páginas empresariais dos principais jornais é similar à da literatura da profissionalização no ensino: a nova organização empresarial, por exemplo, é a “lei do microcosmo”, que postula que as empresas mais ágeis e flexíveis serão as que mais provavelmente sobreviverão. A nova empresa implica uma condição de trabalho que envolve a “solução de problemas” – onde demandas altamente variáveis por parte dos clientes, novas tecnologias, estruturas empresariais multicentradas e “horizontais” organizam os trabalhadores em grupos preocupados com projetos específicos, sem os antigos níveis hierárquicos de administração. As unidades menores, supostamente, “fortalecem” os trabalhadores e desenvolvem ambientes flexíveis, sensíveis, que podem responder prontamente às demandas do consumidor (leia-se: “empresarial”). (p. 124)

O conjunto de estratégias utilizado pelo periódico nessa matéria, ora diretivo, ora sutil, valendo-se de determinados procedimentos de controle que relacionam saber/poder, parecem diminuir as possibilidades de questionamentos e resistência por parte dos leitores. Uma das confirmações dessa hipótese é a apreciação dos cinco comentários publicados na versão virtual da revista, ao final da reportagem:

- “Sigo essas instruções com meus alunos... é claro que alguns ‘combinados’ variam de acordo com a necessidade de cada escola. Fico feliz em saber que estamos no caminho certo.” (*sic*) em 11 de março de 2017, 12h02. Editado.
- “Olá!!! Também oriento desta forma, os combinados são ótimos!!!! Temos que ter jogo de cintura e saber lidar com as diversas situações.” (*sic*) em 13 de março de 2017, 09h09. Itápolis.
- “Que bom que eu faço assim. Obrigada por mostrar que estou no caminho certo.” (*sic*) em 11 de março de 2017, 10h07, Prefeitura municipal de Camaçari.
- “Parabéns pela dica a ideia de organização deve ser sempre cumprimento de uma boa gestão tanto na instituição escolar quanto em qualquer outra.” (*sic*) em 11 de março de 2017, 07h59 Prefeitura municipal de Benedito Leite.
- “Com certeza esses combinados irão ajudar. Bastante no envolvimento dos alunos nas atividades.” (*sic*) em 11 de abril de 2017, 22h26, Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Embora se saiba que publicações virtuais envolvem mediações e edições, é possível fazer um pequeno recorte acerca dos comentários acima, fazendo novamente uso da obra de Bujes (2009) para denunciar o caráter prescritivo da reportagem em questão, pois o próprio modo com que ela foi constituída já representa, em si, uma prática e não apenas uma teoria. De acordo com a autora, que analisou três obras amplamente utilizadas na formação de educadores, em especial da Educação Infantil, tais discursos podem ser vistos como manuais:

Para aqueles que argumentam que as orientações e prescrições dos livros carecem de aplicação prática, podendo jamais serem colocadas em ação, argumento que não interessam os efeitos que poderiam advir de sua aplicação ao cotidiano da escola. Não interessa, na leitura de tal literatura, saber como suas proposições são levadas à prática – o que “de fato acontece”. Os modos de dizer já configuram uma prática que constitui aqueles/as que se embrenham na leitura de manuais de orientação para a ação docente. Assim, meu objetivo não é deduzir efeitos a longo prazo, possibilidades de aplicação a ações futuras e, sim, discutir como tais leituras carregam sentidos que validam modos de entender as crianças, de pensar o lugar que lhes é destinado no mundo, de agir para produzir nelas certos modos de conduta. (BUJES, 2009, p. 272)

A reportagem torna-se um exemplo de como os discursos em relação aos *combinados* passaram por deslocamentos ao longo do tempo, tornando-se mais diretivos e lidando com tal prática como algo dado e natural. Além disso, é possível observar a questão da governamentalidade ou, mais especificamente, “conduzir condutas”²¹, evidente nos trechos em que a autora orienta que o professor “**leve a turma** a refletir sobre o que faz com que essas regras sejam ou não cumpridas” (grifos nossos).

Assim, são legitimadas determinadas práticas por parte do professor em nome de se formar o aluno de acordo com determinadas concepções de sujeito, embora não seja explicitado que sujeito é esse. É importante ressaltar o fato de que a reportagem não menciona em nenhuma parte referências relativas à origem das práticas dos *combinados*, tampouco discorre a respeito de conceitos como desenvolvimento moral, autonomia, heteronomia, ou seja, as orientações são feitas de modo bastante diretivo. Isso evidencia que, no contexto em que foi realizada a reportagem em questão, os *combinados* já eram tratados como algo natural, como algo dado, como uma verdade absoluta.

O conteúdo a ser analisado a seguir foi publicado em uma sessão virtual da revista chamada *Nova Escola Clube*, cujo formato se assemelha às configurações de redes sociais como o *Facebook*, por exemplo, e oferece ferramentas como: planos de aula; rede social profissional; agenda de eventos, entre outras.

²¹ Na obra *O Sujeito e o Poder*, Foucault (1995) problematiza o modo com que os sujeitos são levados a agir de determinadas maneiras, direcionando a atenção para mecanismos que induzem a determinados comportamentos e dificultam outros, ou seja, conduzindo os sujeitos a agir de acordo com certas condutas, dentro de algumas possibilidades.

Na parte dedicada aos planos de aula, há uma ferramenta de busca por planos de aula já publicados, outra para que o usuário/leitor faça a publicação de um plano de aula e mais uma para que este adapte planos já existentes.

Dentre três planos disponíveis, um deles merece maior atenção por se tratar de um formato bastante diretivo e acessível aos educadores. O seu título é *Organização e regras de convivência (combinados)*.

Figura 6: Imagem da tela www.rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/organizacao-e-regras-de-convivencia-combinados presente na página virtual da revista *Nova Escola* na seção *Nova Escola Clube*, com a seleção da ferramenta *Planos de Aula*.

A publicação não é uma reportagem, porém está presente no conteúdo virtual da revista *Nova Escola*. Não consta data nem autoria, apenas a informação de que se trata de um plano de aula de um usuário. Nesse conteúdo, é possível observar mais um deslocamento do discurso que envolve os contratos pedagógicos/*combinados*: a sua presença em formato de plano de aula com objetivos, conteúdos, tempo necessário, faixa etária e avaliação. Mais especificamente, o discurso está sendo produzido no formato de um currículo que, de acordo com Corazza (2001), é

[...] um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem [...]. Um ser sem coerência e sem profundidade. Que experimenta relações fracionadas, construídas ao

redor de pedaços de falas de cada um. Que pode (pode?) ser qualquer coisa, em qualquer momento. Que não sabe mais para onde vai, mas que, mesmo assim, continua em frente, querendo saber das condições históricas e políticas, que produzem as verdades lingüageiras de um currículo. (p. 14)

Dentre os objetivos do plano de aula, constam: entender importância das regras de convivência e a organização do espaço e dos materiais escolares; desenvolver as capacidades específicas para escrever; reconhecer unidades fonológicas como rimas; estimular a oralidade dos alunos; ouvir com atenção e compreensão; participar em sala de aula. Observa-se aqui objetivos que envolvem a área específica da Língua Portuguesa e outros que implicam habilidades atitudinais e procedimentais. Ao dispor “entender a importância das regras de convivência” juntamente com demais objetivos, a prática dos *combinados* pode ser vista pelo leitor como um objetivo semelhante aos demais propostos no plano de aula. Contudo, regras de convivência envolvem ações de características diferenciadas: regulação, autonomia, autogoverno.

Como conteúdo, o plano propõe que o professor cante uma música que faz paródia à canção A casa, de Vinícius de Moraes:

Era uma sala muito estressada, não tinha regras não tinha nada.
Era uma sala muito estressada, não tinha regras não tinha nada.
Todo mundo podia sentar no chão, porque esta regra não havia não.
Todo mundo podia sentar nas mesas, porque na sala só faziam proezas.
Todo mundo podia gritar todo dia, porque na sala ninguém mesmo ouvia.
Mas nessa sala ninguém aprendia e na vida não progredia!

A aula proposta no plano da revista *Nova Escola* representa mais um deslocamento do discurso implicado aos *combinados*, que se “transformou” em canção infantil para ter maior eficiência em sua aplicação.

Em seguida, deve haver um questionamento e a conclusão com o grupo de alunos:

O que podia fazer nessa sala estressada?

Por que a sala era estressada?

O que acontece se cada um resolver fazer da forma que quiser? Sentar no chão, gritar?

Por que ninguém aprendia?

Por que ninguém progredia?

Concluir com os alunos que se em uma sala de aula cada um fizer o que quer, se não houver regras, a sala fica estressada, pois haverá muito barulho, muita bagunça, e dessa forma ninguém aprenderá e conseqüentemente não progrediremos.

A parte do plano que especifica os questionamentos e as conclusões demonstra que haverá menor resistência por parte dos alunos, pois estes serão levados a acreditar que estão fazendo parte da escolha das regras de convivência. Observa-se aqui o que Foucault (1995) chamou de poder pastoral, que age de modo individual e também totalizador, segundo as premissas da religião cristã, para que os sujeitos ajam no sentido de cuidar de si e do “rebanho”, ou seja, as crianças devem se autorregular para agir de determinado modo e também controlar seus pares nesse sentido.

Dessa forma, o plano de aula age como mecanismo de subjetivação, produzindo/reproduzindo determinada concepção de sujeito moderno e essencial, como se pode confirmar a partir da frase presente na parte da avaliação do plano, para que o professor observe “como os alunos internalizam as regras de comportamento”. A frase remete às teorias piagetianas, que definem a criança como um sujeito passível de desenvolver seu juízo moral a partir da internalização de certas regras (PIAGET, 1994).

Cabe questionar se o leitor que se depara com o conteúdo do plano de aula e com a prescrição do uso dos *combinados* encontra espaço para concebê-lo como um currículo, ou seja, como um modo de subjetivação, analisando “seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, [...] enquanto vinculados às relações de saber e poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (CORAZZA, 2001, p. 57).

Embora o texto oferecido no plano de aula não seja longo, é bastante minucioso nos objetivos a serem contemplados e nas ações que o professor deve adotar em sala de aula. Novamente a atenção aos detalhes, denunciada por Foucault (1983), pode ser observada. Embora o autor tenha feito tal análise a partir de teorias e práticas escolares que buscavam a coerção e a punição, pode-se constatar que os detalhes ainda são importantes para a manutenção de determinados procedimentos de regulação e controle.

A reportagem a seguir está presente em outro desdobramento virtual da revista *Nova Escola* na seção *Gestão Escolar*: o blog *Aluno em Foco - Questões sobre orientação educacional, ética e relacionamentos na escola*. Trata-se de um texto escrito em janeiro de 2014 pela Autora C, mestre em Psicologia Educacional pela UNICAMP; doutoranda em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da UNICAMP; Especialista em “Relações interpessoais e desenvolvimento da autonomia moral na escola”, de acordo com a sua apresentação disponível no currículo *Lattes*. Mais uma vez, o periódico faz o título valendo-se de uma pergunta que remete ao “como fazer” de outras publicações: *Como fazer os combinados com a classe?*

Figura 7: Imagem da tela <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/940/como-fazer-os-combinados-com-a-classe> presente na página virtual da revista *Nova Escola* na seção *Gestão Escolar*, blog *Aluno em foco*.

A reportagem tem dois aspectos importantes a serem problematizados: o resgate de algumas premissas dos *combinados* e a presença de referenciais teóricos a respeito do tema. O texto se inicia da seguinte maneira:

Na semana passada, falamos um pouco sobre os primeiros passos para construir boas relações na escola. Bom, para atingir esse objetivo, é necessário fazer um trabalho contínuo, que envolve diversas ações. Uma delas é o estabelecimento de combinados e regras de convivência.

Esse tema, aliás, parece estar na moda. O que é, ao mesmo tempo, positivo e negativo. Por um lado, trata-se de um assunto importantíssimo no processo de desenvolvimento dos estudantes e, portanto, merecedor de atenção. Por outro, a atenção dada ao tema faz com que surjam muitas interpretações equivocadas, em que os educadores acabam indo na direção oposta à construção de bons relacionamentos, ainda que tenham a boa intenção de estabelecer uma prática democrática – o que nós sabemos que não é suficiente.

Algumas frases e expressões – como “muitas interpretações equivocadas”, “os educadores acabam indo na direção oposta”, “ainda que tenham a boa intenção” – dão a entender que a prática dos *combinados*, muitas vezes, não é eficiente, pois não foi realizada do modo correto. Tal premissa pode representar mais uma modalidade de deslocamento do discurso, visto que confere a ele nova importância no cenário educacional. Também remete ao “conduzir condutas” do educador que, aparentemente, não está agindo em favor da democracia, ainda que tenha “boas intenções”.

A reportagem prossegue legitimando o seu conteúdo com referências acadêmicas que conferem ao texto o potencial de verdade absoluta.

O conhecimento teórico, oferecido pelos inúmeros pesquisadores que há tanto vêm contribuindo com nosso trabalho, é imprescindível para que avancemos com nossas práticas. No post de hoje, trabalharei com a perspectiva apresentada pelo psicólogo americano Elliot Turiel e pelas professoras brasileiras Telma Vinha e Luciene Tognetta (ao final do post, deixo indicações das obras que utilizei como referência).

Logo em seguida, a autora C procura diferenciar *combinados* de regras morais:

Antes de começar a falar propriamente sobre a maneira de estabelecer combinados convencionais, acho importante diferenciá-los das regras morais. A primeira categoria diz respeito a acordos firmados entre cada professor e a turma para que as aulas funcionem melhor. Eles dependem dos conteúdos estudados, da disciplina e da faixa etária dos alunos. Nas aulas de Matemática, por exemplo, pode ser importante combinar como será feito o uso da calculadora, enquanto o professor de Língua Estrangeira combinaria o uso de português em sala. Esses combinados são uma convenção e, portanto, podem ser negociados. Já as regras morais não são – ou não deveriam ser – passíveis de negociação. Na semana que vem, falaremos mais sobre essa segunda categoria.

Após outras considerações que não serão aqui demonstradas, a autora conclui com algumas afirmações que mostram mais uma vez o seu movimento em garantir a “eficiência” no conduzir condutas, especificando alguns detalhes da apropriação dos *combinados*.

Também é importante que os alunos participem da elaboração das sanções caso o combinado seja descumprido (mais a frente, falaremos com mais detalhes sobre essas sanções). Como os combinados são uma espécie de ‘contrato social’, é importante que a ruptura deste seja sentida pelo grupo como um todo, abrindo espaço para boas reflexões e possíveis reparações.

É comum que os professores decidam expor essas regras em um quadro ou um cartaz. A minha opinião sobre isso é: se as etapas de elaboração coletivas foram cumpridas, por que não? Mas quanto menor for a lista, melhor! Ao fazer o registro, lembremos de que frases assertivas, positivas, surtem melhor efeito psicológico do que as negativas. Portanto, evitemos o ‘Não isso’, ‘Não aquilo’ e usemos a forma afirmativa do que o grupo definiu como importante para o bom andamento das aulas.

Vale enfatizar, mais uma vez, que é necessário adequar essa estratégia de acordo com os conteúdos e a faixa etária dos alunos. Respeitando esse princípio, é possível trabalhar dessa maneira com todos os segmentos: da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A autora condena o “Não isso”, “Não aquilo”, argumentando que frases assertivas, positivas, “surtem melhor efeito psicológico do que as negativas”. Como afirma Foucault (1995), o controle deve ser mais sutil o quanto for possível, para que haja menor possibilidade de resistência.

A autora deixa, ao final da matéria, referências bibliográficas a respeito dos contratos pedagógicos/*combinados*:

Antes de me despedir, deixo aqui as informações sobre os livros que eu considero como referência o assunto:

The Development of Social Convention (Elliot Turiel, 252 págs., Cambridge University Press, cambridge.org, 57 dólares, sem tradução para o português) – Quando a escola é democrática (Telma Vinha e Luciene Tognetta, 144 págs., Mercado de Letras, mercado-de-letras.com.br, 38 reais)

Dessa forma, o conteúdo da reportagem ganha legitimidade a partir do lastro acadêmico, dando ao discurso maior potência na relação saber/poder.

A próxima reportagem analisada não possui o tema específico envolvendo *combinados*, mas serve de exemplo de como o termo já está naturalizado nos meios educacionais e até mesmo fora deles. Ela foi publicada em dezembro de 2009 com o título *Adaptação: o fim de cinco mitos - Para acabar de vez com velhas crenças sobre os primeiros dias dos pequenos na escola*. O autor D escreve um texto a respeito de como a escola pode se preparar para o período de adaptação na Educação Infantil, dividido em cinco partes. A análise se restringe ao Mito 5, apresentado a seguir:

Mito 5

A presença dos pais nos primeiros dias só atrapalha a adaptação. Na porta da sala, uma dezena de pais se acotovela querendo ver os filhos em atividade. A cena, pesadelo para muitos professores de Educação Infantil, que não sabem se dão atenção às crianças ou aos adultos, é representativa de um elemento essencial para que a adaptação aconteça bem: a boa integração entre a família e a escola, que deve acontecer desde o começo do relacionamento.

O que acontece

Nem todo pai ou mãe conhece as fases de desenvolvimento da criança e as estratégias pedagógicas usadas durante a adaptação. Eles têm direito de ser informados e essa troca é fundamental na transição dos pequenos do ambiente doméstico para o escolar. A ansiedade dos pais vai diminuir à medida que a confiança na escola aumenta – e isso só acontece quando há informações precisas sobre a trajetória dos pequenos.

Como ajudar os professores

É função do coordenador pedagógico acolher as famílias, fazer entrevistas para conhecer a rotina da criança e explicar o funcionamento e a proposta pedagógica da escola, **além de estabelecer um combinado sobre a permanência dos pais na unidade durante a adaptação. Criar juntamente com os professores um guia de orientação para eles com dicas simples – como conversar com a criança sobre a ida à escola, a importância de levá-la até a sala e de chegar cedo para evitar tumulto – pode evitar problemas.** Além disso, desenvolver um relatório de distribuição periódica, com informações sobre os progressos na aprendizagem e na socialização das crianças ajuda a aplacar a ansiedade dos pais.

A análise se debruça no trecho em negrito, que sugere aos professores estabelecer *combinados* com as famílias com “dicas” – que podem ser interpretadas como regras – que “conduzem condutas” dos pais para que estes conversem com seus filhos sobre a ida à escola, para que estes levem seus filhos até a sala de aula, para que estes cheguem cedo, entre outras orientações. A afirmação “pode evitar problemas” pode ser lida, numa análise inspirada em

Foucault (2008), como uma estratégia para se evitar questionamentos. A reportagem ilustra o modo com que a prática dos *combinados* extrapolou os muros da escola e abrange também outras relações além do professor/aluno, no caso, a relação escola/família.

A ilustração dedicada ao Mito 5 também merece análise, pois produz um discurso que coloca em oposição o sujeito disciplinado e o indisciplinado, representado pelos alunos e pelos pais, respectivamente.

Figura 8: Ilustração da reportagem *Adaptação: o fim de cinco mitos - Para acabar de vez com velhas crenças sobre os primeiros dias dos pequenos na escola.*

Na imagem, os alunos estão sentados de maneira organizada, enfileirados, quietos, obedientes, com a professora de braços cruzados em frente a eles, numa postura que remete à seriedade e ao controle. Atrás dela, estão os pais, dispostos de maneira confusa, com balões que representam suas vozes, como se falassem todos ao mesmo tempo, porém sem a escuta da professora. Como o título da reportagem remete a mitos, pode-se imaginar que a ilustração representa aquilo que costuma acontecer em sala de aula durante o período de adaptação para o educador que ainda não leu o conteúdo e não passou a agir de acordo com o discurso produzido nesse portador. Assim, a mensagem que a revista produz a partir da imagem é que os alunos já conhecem os *combinados*, por isso, já estão agindo de acordo com as regras esperadas. Os pais, contudo, ainda não foram governados, ou seja, não foi estabelecido nenhum *combinado* com estes e, por esse motivo, há resistência.

A matéria se encerra com uma sugestão de bibliografia que mais uma vez legitima a partir do lastro acadêmico as práticas sugeridas:

Quer saber mais?

BIBLIOGRAFIA

A Construção do Real na Criança, Jean Piaget, 392 págs., Ed. Ática, tel. (11) 3990-1777, 36,90 reais.

Os Fazeres na Educação Infantil, Maria Rosseti e outros, 208 págs., Ed. Cortez, tel. (11) 3611-9616, 43 reais.

Manual de Educação Infantil, Anna Bondioli e Suzanna Mantovani, 356 págs., Ed. Artmed, tel. (51) 3027-7000, 66 reais.

Observa-se também na bibliografia a premissa construtivista com a referência à Piaget, na obra em que ele define algumas etapas de desenvolvimento para aquisição da noção de tempo, espaço e causalidade e conhecimento dos limites de suas próprias ações.

A última reportagem selecionada para análise foi escolhida porque envolve os *combinados* de um modo diferente da relação professor/aluno e escola/família, entrando na dimensão do diretor/professores. Novamente presente na seção *Gestão Escolar*, o conteúdo foi publicado em abril de 2009 em uma parte da seção nomeada *Eu fiz assim*, que já oferece ao leitor a mensagem que remete a uma receita, a um “como fazer” que pode ser relacionado a um manual. O título da reportagem é *Uma equipe de verdade* e se inicia com a imagem de uma educadora em frente à sua equipe pedagógica:

UMA NOVA RELAÇÃO

Em menos de um ano, A autora E uniu professores e servidores em prol da aprendizagem dos alunos. Foto: Ferreira Nascimento.

Figura 9: Ilustração e legenda da reportagem *Uma equipe de verdade* presente na página virtual da revista *Nova Escola* na seção *Gestão Escolar/Eu fiz assim*.

A imagem e a legenda oferecem, logo de início, sinais da produtividade do discurso a seguir. O texto pode ser relacionado à linguagem empresarial, ao afirmar que houve uma ação com resultados que ocorreram em menos de um ano.

A reportagem foi publicada em primeira pessoa e se inicia relatando as impressões de uma educadora ao ingressar numa escola municipal do interior do estado de São Paulo na função de diretora:

Em 2001, ao assumir a direção da EMEF Padre Emílio Becker, em Presidente Prudente, a 560 quilômetros de São Paulo, encontrei professores e funcionários executando suas tarefas sem interagir, sem se comunicar e sem se preocupar com o desempenho geral da escola. O descaso era tão grande que cheguei a ver funcionários se negando a ajudar as crianças quando elas caíam. A frase mais ouvida nos corredores era: ‘Essa não é minha função’, o que criava um jogo de empurra-empurra constante: se um aluno estava fora da sala em horário de aula, o inspetor culpava o professor de tê-lo deixado sair e o professor acusava o inspetor pela falta de fiscalização.

Aparentemente, a relação entre os sujeitos da escola relatada pela diretora pode ser vista, a princípio, como omissa, indiferente, desmotivada, como ela ilustra com a expressão “jogo de empurra-empurra”. Contudo, o olhar pós-crítico oferece também a possibilidade de observar tais relações como movimentos de resistência, pois, de certa forma, a equipe escolar não está agindo de acordo com o esperado, suas condutas estão sendo diferentes da norma.

Em seguida, a diretora relata que, juntamente com o vice-diretor e a orientadora pedagógica, convidaram os 15 funcionários da equipe escolar para participar da reunião anual de planejamento (até então, só os professores eram convocados). Nessa reunião, algumas ações foram realizadas:

No primeiro encontro, para quebrar o gelo, montamos grupos com representantes de todos os setores da escola e sugerimos atividades que propiciassem discutir temas como a necessidade de ações conjuntas para atingir as metas. Em seguida, todos responderam individualmente a um questionário, analisando a própria rotina e os processos de funcionamento da escola. Sob a coordenação da equipe gestora, regras e combinados foram discutidas e reformuladas, o projeto pedagógico foi debatido e estabelecemos metas de desempenho.

A partir da afirmação de que “todos responderam individualmente a um questionário, analisando a própria rotina e os processos de funcionamento da escola”, observa-se a questão do exame, problematizada por Foucault (1983), que o identifica como

dispositivo de poder capaz de oferecer informações de certos sujeitos para outros sujeitos, geralmente numa posição de hierarquia, que são usadas como mecanismos de subjetivação, disciplina e governo. Para esse autor, o exame permite “a constituição do indivíduo como objeto descritivo e analisável” (p. 171).

O conteúdo da reportagem oferece, dessa forma, mais um deslocamento do discurso a favor do governo, sugerindo um modo eficiente de “conduzir condutas”: primeiramente se examina os indivíduos no sentido de conhecer melhor seus pensamentos, desejos e aspirações; em seguida, estabelece-se um conjunto de ações a serem realizadas de determinada maneira, nesse caso, com o formato de *combinados*. O depoimento da diretora se encerra oferecendo vários exemplos de que a sua ação trouxe benefícios para a escola:

Com base nessas conclusões, os grupos – dessa vez reunidos por setor – traçaram os objetivos de cada função e reorganizaram as atividades cotidianas. Os funcionários de limpeza dividiram entre eles as salas e os horários para que os espaços estivessem sempre limpos. As cozinheiras discutiram como servir a merenda e, ao mesmo tempo, promover a autonomia dos pequenos. Os inspetores decidiram o esquema de entrada das crianças a fim de evitar atrasos. Os vigias marcaram os horários das rondas para melhor cuidar do entorno da escola. E os professores escolheram os projetos didáticos e os temas das pautas que gostariam de ver contempladas nos momentos de formação. Ao longo do ano, os grupos continuaram se reunindo periodicamente para resolver questões específicas de cada área. Assim, todos passaram a se sentir educadores e, em menos de um ano, a falta de integração terminou e os conflitos se amenizaram. Comecei a sentir que estava se formando uma equipe de verdade.

A reportagem exemplifica o modo como algumas medidas de controle funcionam, nos dias de hoje, de modo muito mais eficiente aos da coerção que já foram utilizados dentro das escolas pelo fato de promover, ao mesmo tempo, obediência e sensação de liberdade nos indivíduos, sejam eles alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários responsáveis pela limpeza e manutenção, inspetores, entre outros.

Os sete conteúdos da revista *Nova Escola* problematizados acima ilustram o modo com que o periódico apresenta e legitima a prática dos *combinados* e, em um breve espaço de tempo, passa a tratá-la como algo naturalizado, que sempre existiu. Trata-se de um exemplo de como os discursos tornam-se hegemônicos, produzem saberes e mantém determinadas relações de poder. (FOUCAULT, 2000).

Considerações finais

Escolher algo como a prática dos *combinados* como objeto de análise representa um olhar de estranhamento. Representa uma escolha de linha de pensamento inspirada em Foucault em que se vê as relações de poder como algo rizomático²², ou seja, como algo que ocorre em diversas direções e com vários tipos de força e de resistência. Problematicar os *combinados*, algo tão “pequeno” dentre tantas outras “urgências” que se encontram em grandes questões no contexto educacional, representa observar entrelinhas, observar detalhes, pois o pensamento foucaultiano mostra que as relações de poder não deveriam ser reduzidas à simples oposição entre opressor e oprimido. Elas são capilares. Há várias direções. Há várias forças. Há resistências. Analisar os *combinados* significou, de certa forma, mergulhar nessas “teias” que permeiam e constituem as relações de poder. A partir de um tema aparentemente pouco relevante, foi possível esmiuçar uma grande força de produção de discursos que é a revista *Nova Escola*.

Quando se leva em consideração a abrangência da revista *Nova Escola* no que se refere à quantidade de exemplares produzidos mensalmente, aos números que envolvem seu valor comercial, ao poder de alcance para professores e educadores nos lugares mais longínquos do país, já se tem sinais de que se trata de um poderoso produtor de discurso. No entanto, a apreciação do conteúdo de cada exemplar mostra que o seu modo de operar é o que realmente a torna um produtor de discursos, de práticas, de permanências, de deslocamentos e de manutenção de determinadas formas de poder. Foucault (2000b) permite a análise dessas questões sinalizando que há uma “indissociabilidade do saber e do poder no jogo das interações e das estratégias múltiplas” (p.188) e que o poder em si não é algo passível de desaparecer. Assim, o poder está sempre ligado ao saber e existe como capacidade, como um conjunto de ações que induzem e se respondem umas às outras. Ele não é precisamente mal. Nem exatamente bom. Ele existe. A questão que o filósofo sugere é observá-lo de forma crítica no sentido de exercitar “a arte de não ser de tal forma governado” (idem).

A presente pesquisa mostra a urgência de observar o poder de forma crítica, fazendo que todos se lembrem de que ele existe de forma capilar e que não há como deixar de fazer

²² O conceito de rizoma foi desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), remetendo-o a multiplicidade. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada até suas concreções em bulbos e tubérculos”.

parte desse jogo de forças e resistências. Entretanto, há como pensar em fazer parte dele de outro modo, servindo a outros princípios e interesses.

Se Foucault argumenta que “somos mais livres do que pensamos” (2006c, p. 295), a pesquisa demonstra que os professores são os sujeitos mais importantes para mostrar aos outros que são muito mais livres do que imaginam, pois a partir do momento em que os sujeitos sabem que fazem parte de uma sociedade permeada de relações de poder, nos modos como Foucault nos mostra, talvez os movimentos de resistência se tornem mais importantes. Talvez as pessoas passem a olhar certas práticas com maior estranhamento. Talvez uma quantidade maior de pessoas deixe de agir a favor de certos interesses e escolham outras práticas, outras verdades, outros modos de agir.

O professor, a educação e a sala de aula poderiam servir como espaço/tempo para um grande acontecimento²³ em que os sujeitos – no caso, os alunos – tivessem a oportunidade de perceber que são parte de um governo, que são parte de um conduzir condutas. No entanto, a escola e o professor parecem fazer exatamente o contrário. O professor reproduz as mesmas relações de poder, com suas virtudes e defeitos, ano após ano. De acordo com Foucault(2000), a escola, nos moldes em que se encontra, sempre formará os sujeitos, sempre os moldará para serem governáveis, pois “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 44). Assim, os educadores se encontram num paradoxo.

Paradoxo este que passou por uma série de deslocamentos, e um marco importante nessa trajetória nos países democráticos ocorreu a partir dos ideais críticos, com as pedagogias de libertação, que a princípio pareciam muito bem intencionadas, mas acabaram servindo a interesses nem sempre justos. Como Silva (2010) nos mostra, muitos dos ideais críticos acabaram servindo de justificativa para a escolha de certas teorias/práticas que tiveram o mérito de oferecer um olhar muito atento da sociedade como um todo às relações de opressão que a educação poderia produzir e manter. Contudo, como o mesmo autor ainda argumenta, não foi possível, nesse contexto, ir além dessa dualidade entre opressor e oprimido e observar as relações de poder como algo muito mais complexo do que isso. Em nome de

²³ Larrosa, Jorge (2002, p. 21): O que se passa conosco, que nos modifica. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

uma educação democrática, libertadora e justa, novas teorias/práticas se tornaram hegemônicas, certos modos de ver a criança e a educação tornaram-se naturalizados. Dentre as novas teorias/práticas, destacam-se aqui a pedagogia psi e o construtivismo como dispositivos que produziram determinado modo de conceber a criança e a educação. Teorias e práticas foram modificadas, mas continuaram servindo a determinados interesses políticos e econômicos, que se aproximaram das práticas neoliberais. O paradoxo se manteve. Os estudos críticos trouxeram muitos questionamentos importantes e relevantes, mas, de uma forma ou de outra, o professor continuou sendo produtor/reprodutor de determinadas formas de poder.

Os estudos pós-críticos têm, nesse contexto, uma grande importância, pois ofereceram outras perspectivas e, entre elas, está a oportunidade de o educador se ver como parte de um determinado modo de governar, de ver as suas práticas como escolhas e não como única possibilidade, de ver os seus olhares como produções e não como algo que realmente exista daquela forma, de ver o conhecimento oferecido em sala como uma escolha entre tantas, não como única verdade.

Há, ainda, possibilidades ainda mais ambiciosas: o professor poderia, de alguma forma, fazer que seus alunos experimentassem também o olhar pós-crítico, mostrando, por exemplo, que o conteúdo de suas aulas é um dentre muitos outros que poderiam ser escolhidos para o trabalho em sala de aula e que aquele currículo é um recorte dentre tantos outros a serem feitos. Se isso acontecesse, talvez alguns dos sujeitos que são os alunos viessem a se perguntar, em algum momento de suas vidas: o que posso fazer para não ser governado dessa maneira, segundo essas premissas?

No entanto, o que afasta o professor e a escola dessas possibilidades? Os próprios discursos. A própria formação que ele recebe. Há interesses. Há injustiças. Há exclusões que são produzidas nesse jogo entre saber e poder, mas o que se percebe ao problematizar a prática dos *combinados* é que, em muitas situações, um material como esse periódico pode ter uma potencialidade de produzir práticas/discursos muito maior e mais eficientemente do que toda formação acadêmica.

A pesquisa a respeito dos *combinados* tornou possível observar como, de certa forma, a revista *Nova Escola* faz também um *combinado* com os leitores, mais especificamente, os professores. A revista não impõe. A revista sugere. A revista conduz. Sem dizer que conduz.

Assim, mantêm-se determinadas relações de poder, determinados favorecimentos, determinadas visões de sujeito, determinados modos de viver.

Foucault (2008a) faz uma análise dos regimes democráticos ocidentais e parece até fazer, de certa forma, um prenúncio ao liberalismo econômico ao afirmar que “sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos de uma nova governamentalidade, cujas formas, parece-me, ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas” (p. 476).

Se a democracia pode ser considerada a melhor maneira encontrada até agora se comparada a regimes totalitários existentes, isso não a torna isenta de críticas. Como ilustra Gianetti:

Entre as crenças que povoavam a imaginação e a visão iluminista, uma em particular revelou-se problemática: a noção de que os avanços da ciência, da técnica e da razão teriam o dom não só de melhorar as condições objetivas de vida, mas atenderiam aos anseios de felicidade, bem-estar subjetivo e realização existencial dos homens. Sob este aspecto, seria difícil sustentar que o presente esteja à altura do amanhã. (2002, p. 18)

As sociedades democráticas são passíveis de injustiças talvez pelo fato de se ter levado em demasiada consideração as ideias iluministas. A democracia ensina que a liberdade de um termina quando começa a do outro. Isso não é o bastante. Por que não pensar em algo além disso? Por que não pensar que a liberdade de um só começa quando começa a dos outros? Ou então que a liberdade de um pode significar a perda de liberdade do outro? E o que é liberdade afinal?

Difícilmente alguma das questões acima será publicada na revista *Nova Escola*. Entretanto, a partir dos estudos pós-críticos, graças a Nietzsche, Foucault, Derrida, Larrosa e tantos outros filósofos e autores, tais questionamentos vêm surgindo em alguns livros, em algumas universidades, mas as oportunidades para que um educador faça questionamentos desse tipo ainda são pequenas nos dias de hoje.

Não se pretende aqui exorcizar a revista *Nova Escola*, mas apenas mostrar que ela é algo potente, que ela serve a determinados interesses que nem sempre poderiam ser considerados os melhores para a sociedade. Felizmente, sempre haverá a possibilidade de esse periódico servir como disparador para outros modos de agir e de pensar, porque sempre há resistência.

E os *combinados*? Estes continuam. Os *combinados* se modificam. Disfarçam-se e continuam. Seria possível pensar em uma sala de aula sem *combinados*? E sem regras? Seria possível pensar em *combinados* como uma prática isenta de interesses? A princípio, não. No entanto, seria possível olhar os *combinados* como uma prática que atende a certos interesses. Isso implicaria em uma grande diferença, pois, apenas dessa forma, o professor deixaria de ser somente um produtor/reprodutor, o professor poderia perceber que é muito mais livre do que imagina e que pode ser ainda mais. Apenas dessa forma, a escola serviria como espaço/tempo para mostrar a seus alunos que todos podem ser mais livres do que imaginam. Sendo assim, os sujeitos da escola – professores, alunos, diretores, coordenadores, faxineiros, comunidade, entorno, secretários, bibliotecário, merendeira – poderiam questionar: e o que é liberdade afinal?

Referências

- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar** – Ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, .
- BARBOSA, M. C. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BRASIL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC; SEF, 1997.
- BUJES, M. I. E. **Infâncias e maquinarias**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.
- _____. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2009.
- CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo** – uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARVALHO, V. L. L. **Uma leitura sobre avaliação na revista Nova Escola nos anos 1996 a 2004**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CHIQUITO, R. S. **Infância, didática, salvacionismo**: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- _____. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. Em: VEIGA NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DIAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas** – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. São Paulo: Vozes, 1999.
- FARIA, G. G. G. **A revista Nova Escola**: um projeto político-pedagógico em andamento - 1986-2000. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. A sociedade disciplinar em crise. In: Ditos e escritos IV: estratégia, Poder – Saber. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **Microfísica do poder**. 28. ed. São Paulo: Graal, 2010.

_____. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao círculo da epistemologia. In: Ditos e escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2006b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **O que é a Crítica? (Crítica e Aufklärung)**, Cadernos da FFC: Revista da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000. (“Qu’ est-ce que la Critique?”. Bulletin de la Société Française de Philosophie. 84(2)).

_____. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France: 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

_____. **Vigiar e punir** – nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1983.

GIANETTI, E. **Felicidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A construção pedagógica do domínio e do sujeito moral. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas** – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. São Paulo: Vozes, 1999.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MORO, P. A. B. **Contratos em sala de aula**: as regras escolares em questão. 2004. Dissertação

(Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PARAÍSO, M. A.; MEYER, D. E. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito e a educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011

_____. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRZESMYCKY, Halina. La pédagogie de contrat, Paris. 1994, em MORO, Paula Adriana de Brito. *Contratos em sala de aula: as regras escolares em questão*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2004.

REVEL, J. **Foucault** – conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O sujeito e a educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. (Org.) **Liberdades reguladas** – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIEIRA, M. L. A metáfora religiosa do ‘caminho construtivista’. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas** – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999.

VORRABER, M. (Org.). **Caminhos Investigativos I** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

_____. (Org.). **Caminhos Investigativos II** – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

Anexo 1

Fotografias de cartazes, cadernos e folhas com combinados de escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, coletadas a partir de envio de professoras que atuam nestas.

2.1 – CONTEÚDOS A SEREM VISTOS

Literatura: Pré- Modernismo às produções Contemporâneas (Brasil e Portugal); Literatura Africana;

Gramática: Regência, Concordância, Análise do período simples e composto

Redação: Dissertação argumentativa / Artigo de opinião/ Ensaio

Interpretação de texto: com os textos de cada escola literária

3. LEITURAS A SEREM FEITAS DURANTE O ANO

Vidas secas, de Graciliano Ramos,

Sagarana, de Guimarães Rosa,

Claro Enigma, de Dummond

Mayombe, de Pepetela

4. OBRIGAÇÕES DO ALUNO

- O aluno deverá ter postura na sala de aula, mantendo-se atento e participativo;
- Será tolerada a entrada na sala de aula, somente na primeira aula, com atraso de até 10 minutos, depois será anotada falta; nas outras aulas, não haverá atraso;
- A aula só termina às 11:50h, por isso é desnecessário pedir para sair antes;
- Em caso de falta de até 4 dias, o aluno deverá trazer o atestado para o professor assinar; sendo mais dias, ele vai direto à Secretaria Acadêmica;
- O uso do celular na sala de aula é restrito a questões pedagógicas;
- O material do aluno é de sua responsabilidade;
- O estudo e aprendizagem do aluno são uma construção dele. Cada um sabe como melhor aprende (aluno sinestésico, visual, auditivo...)

5. AVALIAÇÕES

A avaliação é diária e gera um conceito de "Observação direta" – nele estão contidos frequência, participação e envolvimento nas aulas, atitudes;

Há também as avaliações de conteúdo (mensal: dissertativa, bimestral: teste; além da redação para nota e a atividade com a leitura do mês (debate, seminário e/ou avaliação dissertativa);

Pode haver outras atividades avaliativas, como projetos.

Tenha um bom ano, estude muito e aproprie-se de seu conhecimento. Ele é só seu. Faz parte de sua evolução. Não se prenda apenas a notas. Saiba que a vida é muito maior que isso.

1. APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR E DA TURMA

(os alunos se apresentam por meio de palavras-chave)

1.A- ASSISTÊNCIA AO DISCURSO DO STEVE JOBS, EM STANFORD

LEITURA DAS 11 REGRAS DO BILL GATES

Discussão sobre as ideias principais destes discursos

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS DURANTES O ANO

1 – Competências e respectivas habilidades e valores¹

1.1. Competência: Compreender e usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora da percepção, organização e representação do mundo e da própria identidade.

2. Utilizar a representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções, conhecimentos, experiências etc.

3. Descrever, narrar, relatar, expressar sentimentos, formular dúvidas, questionar, problematizar, argumentar, apresentar soluções, conclusões etc.

4. Elaborar e/ ou fazer uso de textos (escritos, orais, iconográficos) pertinentes a diferentes instrumentos e meios de informação e formas de expressão

5. Identificar e/ ou utilizar fontes e documentos pertinentes à obtenção de informações.

2.1. Competência: Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando texto com seu contexto, conforme natureza; função; organização; estrutura; condições de produção e de recepção.

1. Utilizar conhecimentos de diferentes naturezas e áreas numa perspectiva interdisciplinar.

2. Localizar historicamente e geograficamente os textos analisados e os fatos, objetos e personagens que deles constam conforme cronologia, periodização e referenciais espaciais pertinentes.

3. Identificar as funções da linguagem e as marcas de variantes linguísticas, de registro ou de estilo.

4. Situar as diversas produções da cultura em seus contextos culturais.

5. Explorar as relações entre linguagem coloquial

¹ Vide "Proposta de Currículo por Competências" do Ensino Médio

REGRAS DE CONVIVENCIA

EMEF IMPERATRIZ LEOPOLDINA

CONTRATO PEDAGÓGICO 2016

Objetivo: O presente documento tem como finalidade: formular direitos e deveres para o bom andamento e comprometimento no que se refere ao convívio da turma para questões ligadas ao rendimento, aprendizagem e convivência do(a) aluno(a).

Através deste documento eu aluno(a) do _____ assumo o compromisso de:

1ª aula

- 1) Estar presente às aulas. Em caso de faltas, justificar as mesmas através de atestado médico ou bilhete no caderno de recados encaminhado e assinado pelo responsável.
- 2) Trazer o material completo (livros, cadernos, caderno de recados, caderno de desenho régua, cola, tesoura, lápis de cor, lápis preto, caneta azul e vermelha, borracha, apontador, caneta colorida, marca texto e estojo, etc...) bem como cuidar e zelar pelos mesmos.
- 3) Fazer as atividades da sala de aula com atenção, capricho e nos cadernos específicos.
- 4) Participar das aulas, não alimentar conversas paralelas.
- 5) Não fazer uso de mídias e aparelhos eletrônicos na hora da aula, principalmente celular, Lei 12.750 de 11/10/2007, salvo pré-estabelecidas pelo professor.
- 6) Os trabalhos deverão ser entregues na data combinada, conforme as orientações do professor, limpos, caprichados e feitos com dedicação.
- 7) Trabalhos fora do prazo marcado apenas com justificativa, no caderno de recados, com assinatura do responsável. Os alunos que extrapolarem serão encaminhados à direção.
- 8) Desenvolver o hábito de leitura diária, cuidando e lendo os livros emprestados pela escola.

2ª aula

- 7) Os livros emprestados da sala de leitura devem ser devolvidos em condições nas datas acordadas com o professor(a) responsável pela sala de leitura.
- 8) Usar o dicionário sempre que necessário.
- 9) Fazer as tarefas de casa com atenção e capricho.
- 10) Estudar para as provas.
- 11) Colaborar para manter a limpeza, a organização e cuidado com os materiais das salas de aula, informática, leitura, da quadra e todos os espaços utilizados da escola.
- 12) As aulas com os especialistas de Arte, Educação Física, Informática, Inglês, Projeto e outras são integradas com a sala de aula e receberão notas também.

3ª aula

- 13) Respeitar a formação de pares, grupos e a disposição das carteiras, computadores e mesas da sala de leitura.
- 14) Os grupos são formados pelos professores de cada aula e só poderão mudar com a autorização dos mesmos.
- 15) Saber ouvir o colega e o professor.
- 16) As apresentações que acontecerão no decorrer das aulas farão parte da prática pedagógica e o aluno(a) deverá participar com seriedade e respeito evitando conversas paralelas que atrapalhem e desancem quem está apresentando.
- 17) Não ser propagador(a) ou se envolver em problemas motivados pelo "mau comportamento ou atitudes inadequadas" Ex: falta de respeito, uso de palavrões, xingamentos, intrigas, fofocas ou vandalismo.
- 18) Estar uniformizado e vestido adequadamente conforme o Regimento da Escola.

4ª aula

- 19) Não pode se alimentar durante as aulas.
- 20) Para educação física é necessário: bermuda, camiseta, calça de moletom, tênis e meia.
- 21) Os cinco minutos finais da aula de Educação Física são destinados para o uso do banheiro, higiene e beber água.
- 22) A quadra é sala de aula da Educação Física e deve ser conservada limpa.
- 23) Só será permitido uso do banheiro na 2ª e 4ª (ciclo I) aula e 2ª e 5ª (ciclo II), quando necessário.
- 24) Alunos com problemas referentes ao banheiro, trazer atestado médico ou justificativa escrita no caderno de recados com assinatura do responsável.

5ª aula

- 25) Alunos com problemas de saúde avisar os professores da sala no início da aula.
- 26) É permitido uso de garrafa plástica com água devidamente tampada para não derramar.
- 27) Comprometer-se a cuidar dos livros didáticos que receber no início do ano e devolver na data combinada com os professores, pois serão utilizados por três anos (2016/2017/2018).
- 28) Sistema de avaliação dos 4ºs anos aos 9º anos é de 0 (zero) a 10 (dez).

OUTROS:

- 29) Não faltar material do Coleção e estender ou destruir.
- 30) Não fazer cartazes, lousa ou paredes.

"Todas nós devemos nos respeitar e nos esforçar para manter um clima de companheirismo, promovendo a troca de conhecimentos, a aproximação de todos, democratizando informações e ajudando a quem precisa, compartilhando conhecimento e vivências."

Estando de acordo, nós, alunos do _____ nos comprometemos a respeitar tais regras acordadas pelo próprio grupo.

São Paulo, _____ de FEVEREIRO de 2016

Contrato Pedagógico Via do Professor

Eu, _____, me responsabilizo a cumprir com o presente contrato pedagógico a fim de contribuir para o bom funcionamento da escola, e, assim, favorecer meu desempenho e minha aprendizagem durante as aulas.

1. Os alunos devem ter o hábito de utilizar o banheiro no período em que estão no intervalo(recreio). As saídas durante as aulas para esta finalidade deverão ser evitadas.
2. Não será permitido sair da sala para conversar, ir a outras salas ou a Secretaria, Coordenação e Direção.
3. É proibido o uso de celular e fone de ouvido na sala de aula.
4. Durante a troca de professores, os alunos devem aguardar dentro da classe.
5. Os alunos deverão ter cuidado com seu material escolar. Se o aluno não trouxer o material, consequentemente ficará impossibilitado de realizar a atividade.
6. Não será permitido o consumo de comidas, bebidas e doces (balas, pirulitos e chicletes) durante as aulas. Somente, será permitido o consumo de água.
7. Os alunos devem respeitar o mapeamento da sala estipulado pelos professores.
8. Os trabalhos, atividades e lições de casa devem ser entregues no prazo estipulado pelos professores.
9. A organização do caderno e as anotações obtidas durante a aula serão vistas pelos professores para compor nota final.
10. Os alunos devem cuidar para que não haja desperdício de papel.
11. Todos devem manter a sala limpa e as cadeiras organizadas.
12. Todos devem manter urbanidade e respeito com os colegas, professores e funcionários.

COMBINADOS DO 2º ANO A

- Prestar atenção durante as atividades.
- Levantar a mão para poder se expressar e esperar sua vez.
- Fazer as atividades com paciência, capricho e concentração.
- Tirar as dúvidas com a professora.
- É proibido mascar chicletes e chupar balas durante as aulas.
- Jogar lixo no lixo.
- Pedir autorização à professora para sair da sala de aula.
- Nas necessidades, usar a palavra mágica: “emergência”.
- Usar a tesoura com responsabilidade.
- Pedir ajuda à professora sempre que precisar.
- Conversar para resolver os problemas com o grupo.
- Cuidar dos sentimentos para colaborar com um ambiente calmo

mágica: “emergência”.

- Usar a tesoura com responsabilidade.
- Pedir ajuda à professora sempre que precisar.
- Conversar para resolver os problemas com o grupo.
- Cuidar dos sentimentos para colaborar com um ambiente calmo e alegre na sala de aula.
- Vir à escola com uniforme e tênis.
- Cuidar do material escolar.
- Ajudar as pessoas como gostaríamos que nos ajudassem.
- Andar no corredor com educação.
- Dar bons exemplos nas diferentes atitudes com as pessoas.
- Colaborar com o grupo ao realizar as diferentes atividades.
- Respeitar o grupo de colegas, professores e funcionários.
- Ir à enfermaria se seu corpo precisar de cuidados extras.
- É proibido usar celular durante a aula.

COMBINADOS DO 2º ANO E

☺ **QUANDO A PROFESSORA OU ALGUM AMIGO ESTIVER FALANDO, RESPEITAR FAZENDO SILÊNCIO;**

☺ **LEVANTAR A MÃO QUANDO QUISER FALAR E SABER ESPERAR SUA VEZ;**

☺ **EVITAR FICAR SAINDO DA SALA PARA BEBER ÁGUA OU IR AO BANHEIRO NAS PRIMEIRAS E QUARTAS AULAS;**

☺ **USAR A PLAQUINHA DE MENINA E MENINO PARA IR AO BANHEIRO E BEBER ÁGUA;**

☺ **DEIXAR A MALA E OS MATERIAIS ORGANIZADOS E O CORREDOR DAS FILERAS LIVRES;**

☺ **RESPEITAR OS AMIGOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS E NUNCA BRIGAR, BATER, XINGAR, GRITAR, EMPURRAR...**

☺ **FALAR BAIXO AO INVÉS DE GRITAR;**

☺ **PODEMOS CORRER NO PARQUE, NAS QUADRAS, NO GINÁSIO IRMÃO LEÃO, MAS NA SALA DE AULA, NO CORREDOR, ESCADAS E BANHEIROS DEVEMOS APENAS ANDAR;**

☺ **DEIXAR A NOSSA SALA E OS LUGARES DA ESCOLA SEMPRE LIMPOS, JOGANDO O LIXO NA**

SEMPRE QUE POSSÍVEL, USAR AS
PALAVRAS MÁGICAS: OBRIGADO(A), DE
NADA, POR FAVOR E ME DESCULPE.

NÃO SAIR DA SALA SEM AVISAR.

LEVANTAR A MÃO SEMPRE QUE QUISER
FALAR E AGUARDAR EM SILÊNCIO.

ESCREVA AQUI UM COMBINADO DA SUA FAMÍLIA:

NÃO PULAR NA SOFA
REZAR E LER ESTÓRIA ANTES DE
TOMAR BANHO DEPOIS DA ESCOLA

Anexo 2

Imagens de propostas de combinados encontradas em sites da internet.

<http://danizinhaeduca.blogspot.com.br/2015/12/combinados-coloridos-turma-da-monica.html>

Escutar os coleguinhas

<http://ensinar-aprender.com.br/2011/02/regrinhas-e-combinados.html>

<http://ferramentapedagogica.blogspot.com.br/2009/04/plaquinhas-de-combinacoes.html>

Regra nº3

Ser amigo e
brincar sem
magoar ninguém

<https://br.pinterest.com/pin/831125306202861275/>

COMBINADOS

Respeitar os colegas
e professores

Não jogar lixo no
chão da escola

Não bater no colega

Não sair da sala sem
permissão

Manter a sala limpa
e organizada

Levantar o dedo
para falar

Usar as palavrinhas
mágicas sempre

Fazer as atividades
com capricho

<https://br.pinterest.com/pin/539306124113435095/>

COMBINADOS

LEVANTE A MÃO,
SE QUISER FALAR.

FALE UM DE CADA
VEZ.

OUÇAM UNS AOS
OUTROS.

NÃO DIGA COISAS
DESAGRADÁVEIS.

PENSE EM COISAS
LEGAIS PARA DIZER
AOS OUTROS.

VOCÊ NÃO PRECISA
FALAR, SE NÃO
TIVER VONTADE.

©2003 Permission for children. All rights reserved.

<http://dani-brincandoeaprendendo.blogspot.com.br/2011/02/combinados-na-ed-infantil.html>

Anexo 3

Referências das principais obras relacionadas aos contratos pedagógicos e desenvolvimento da ética, autonomia, democracia, disciplina e indisciplina.

- AQUINO, J. G. (Org.). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. (1999)
- AQUINO, J. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. (1996).
- AQUINO, J. G. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. (1996)
- AQUINO, J. G. Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado. (2002)
- AQUINO, J. G. Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. (2000)
- AQUINO, J. G. Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. (2003)
- AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. (2002).
- ARAUJO, U. F. A Construção de Escolas Democráticas (2005)
- ARAUJO, U. F. Assembleia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos (2004)
- ARAUJO, U. F. Conto de Escola: A Vergonha como Regulador Moral. (1999)
- ARAUJO, U. F.; PUIG, Josep Maria; ARANTES, V. A. Educação e Valores: Pontos e Contrapontos. (2007)
- LA TAILLE, Y. de. Limites: três dimensões educacionais. (1998)
- LA TAILLE, Y. de. Moral e ética, dimensões intelectuais e afetivas (2006)
- LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão (1995)
- LA TAILLE, Y. de; SILVA, N. P.; JUSTO, J. S. Indisciplina, ética, moral e ação do professor. (2006)
- TAILLE, Y. L.; LA TAILLE, Y. de. A Educação Moral: Kant e Piaget. In: Macedo. (Org.). CINCO ESTUDOS DE EDUCACAO MORAL. (1996)