

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

Família S/A
Um estudo sobre a parceria família-escola

Maria Cláudia Dal'Igna

Porto Alegre
2011

Maria Cláudia Dal'Igna

Família S/A

Um estudo sobre a parceria família-escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer

Porto Alegre

2011

D141f Dal'Igna, Maria Cláudia
 Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola /
 Maria Cláudia Dal'Igna.
 2011.
 182 f. ; 30 cm.
 Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de
 Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio
 Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
 Orientadora: Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer
 1. Família – Escola – Relação. 2. Fracasso escolar. 3.
 Governamentalidade. 4. Gênero. 5. Pobreza. I. Título. II. Meyer,
 Dagmar Estermann.

CDU 37.064

Dedico esta Tese às famílias que acolheram
meu convite e comigo compartilharam suas
histórias, trazendo para esta pesquisa a
intensidade da vida.

Agradecimentos

Zygmunt Bauman (2004), em seu livro *Amor Líquido*, provoca-nos a refletir sobre a fragilidade dos laços humanos em tempos de Modernidade Líquida. O autor diz que, nestes tempos, as parcerias frouxas e revogáveis (*parcerias líquidas*¹) estão substituindo modelos mais duradouros de união pessoal (*parcerias sólidas*).

Se, por um lado, o tempo em que vivemos parece estimular o primeiro tipo de parceria, por outro lado, ele nos incita a construir o tipo de relacionamento que desejamos. Inspirada por essas ideias e pela caminhada de pesquisa que me possibilitou questionar a própria ideia de parceria, gostaria de posicionar-me a respeito disso.

Em tempos de liquidez, escolho as parcerias sólidas. Em tempos de concorrência, recuso as parcerias firmadas apenas pela utilidade que podem oferecer e pela satisfação pessoal que podem promover. Em tempos de hiperconsumo², recuso as parcerias movidas pelas mercadorias. Em tempos de descarte, escolho as parcerias mais duradouras e contínuas.

Toda escolha traz em si implicações. Pode-se dizer que escolher as parcerias sólidas implicará, principalmente, disposição para entrar no jogo com tudo que o acompanha: amor, solidariedade, direitos e deveres, dificuldades, incertezas... Por isso, é preciso confiar, é preciso arriscar-se, é preciso aceitar o desafio de construir vínculos, fincar raízes, fazer planos, deixar-se envolver e (trans)formar. Trata-se de um (com)partilhar de biografias que às vezes chegam a (con)fundir-se.

¹ As expressões *parcerias líquidas* e *parcerias sólidas* foram criadas por mim a partir das discussões de Bauman (2004).

² Essa expressão é utilizada por Alfredo Veiga-Neto (2007, p.16) para descrever “o consumo de bens e serviços de forma exagerada, desenfreada, perdulária e não raramente neurótica —[que] aparece aí como uma condição necessária para a expansão e, conseqüentemente, o próprio avanço do capitalismo”.

Temos um bom exemplo disso no processo de construção de uma Tese. Muitos poderiam dizer que esse é um empreendimento solitário, que a Tese é de autoria de um sujeito. De certa forma, é mesmo. Ao mesmo tempo, tal empreendimento não é possível se estamos sós. Afinal, que graça (e que função) teria esse processo se não pudéssemos compartilhá-lo com outras pessoas? Chego a pensar que o compartilhamento é uma condição necessária para a formação acadêmica e profissional. Pois bem, esta Tese é resultado de muitas parcerias sólidas, e são elas que quero destacar.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Dagmar, pelo privilégio de compartilhar o estudo, o trabalho e a vida. Agradeço por sua orientação rigorosa, seu respeito às minhas escolhas e, acima de tudo, por acreditar e confiar em mim e em meu trabalho. Com sua presença, desafiou-me a superar limites, criar possibilidades e lidar com incertezas intelectuais e emocionais. Essa parceria foi indispensável para a elaboração desta Tese e conferiu (confere) um sentido especial à minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal nos últimos dez anos. Foi (é) uma honra ser sua parceira!

Ao grupo de orientação, composto por Beth, Catharina, Edvaldo, Ileana, Jeane, Luciene, Luiz, Priscila e Sandra G., e a tantas outras pessoas que dele fizeram parte durante este curso de Doutorado: Aline, Analídia, Carin, Damico, Eloá, Fátima, Helena, Letícia, Lisandra, Mariane, Paulo, Sandra S., Simone, Wilza e Zulmira. Suas sugestões e críticas competentes, bem como os prazerosos e instigantes encontros de orientação coletiva, conferiram movimento a este trabalho e muito contribuíram para sua elaboração. Em especial, agradeço ao Luiz e à Priscila pela intensidade da amizade que nos une e pela sua importância nesta trajetória de pesquisa.

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheu o convite para avaliar este trabalho. Agradeço às professoras Elí Fabris e Rosângela Soares e ao professor Alfredo Veiga-Neto, que, pelo seu rigor e competência, me desafiaram a duvidar do meu próprio problema de pesquisa por ocasião da qualificação da proposta. Esse desafio suscitou muitas idéias e alimentou

o processo de escrita. Agradeço também, de modo especial, à professora Maria Rita César pela acolhida carinhosa do convite para compor a banca na etapa final deste processo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela qualificada formação pública e gratuita que me possibilitou cursar o Doutorado. Agradeço aos funcionários e funcionárias desta Universidade pelo auxílio prestado ao longo deste percurso.

Agradeço, de maneira especial, às professoras Clarice Traversini, Dagmar Meyer e Guacira Louro e aos professores Alfredo Veiga-Neto e Fernando Seffner, de quem fui aluna durante este curso de Doutorado. Essa oportunidade conferiu marcas importantes na minha formação como professora e pesquisadora e ofereceu ferramentas para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas professores do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), da UFRGS, pela possibilidade de aprender com suas produções acadêmicas neste campo de ensino e pesquisa.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), pelo apoio constante que possibilitou esta formação acadêmica. Em especial, destaco a importância dessa Instituição em minha trajetória como aluna, estagiária, funcionária e professora.

Aos meus chefes, Gustavo Borba e Vera Bemvenuti, pelo apoio irrestrito neste último ano, sem o qual não poderia concluir a Tese.

Às colegas Silvia Dutra, Maria Cecília Fischer, Regina Urmersbach, Maria Luisa Bredemeier e Dagmar Sordi e ao colega Alexandre Wolffenbuttel, pela compreensão e colaboração em diferentes processos acadêmicos, fornecendo condições para maior dedicação a este estudo.

Às queridas parceiras Beatriz e Janira, agradeço pelo privilégio de compartilhar seus conhecimentos e experiências, pela compreensão e apoio permanentes, os quais foram fundamentais para que eu pudesse me concentrar na Tese e concluir esta etapa de formação. Só nós sabemos o que vivemos neste último semestre!

Às amigas e colegas Elí, Maura e Mirian, pelo apoio e estímulo incondicionais, pela amizade tão sincera, pela paixão pela docência que nasceu de nosso encontro ainda na graduação. À Maura e à Mirian, agradeço de modo especial pelas leituras e valiosas sugestões que fizeram a este trabalho em diferentes momentos.

À Rejane e à Viviane, pelas aprendizagens construídas nos diferentes espaços que dividimos, pela relação de amizade e afeto que construímos e pelo estímulo a este trabalho. À Viviane, agradeço também pela competente interlocução e presença generosa nos últimos meses de escrita.

À Daniela e à Melissa, pelo carinho e afeto de nossa parceria, pela amizade e pela torcida constante. Agradeço, ainda, pelo apoio durante o último ano, o que criou condições para a realização do trabalho de campo e escrita da Tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI) da UNISINOS, pelo convívio estimulante e desafiador, pelo afeto que partilhamos, pelo privilégio da parceria intelectual e afetiva.

À Melissa e às alunas Deise Szulczewski, Gabrielle Grisa e Virginia Zílio, por sua competente e generosa participação em diferentes etapas do trabalho de campo.

Ao Daniel, pela produção da capa, e à Lene, pela revisão criteriosa. O trabalho deles qualificou esta Tese.

Aos queridos amigos Paula, Ester, Priscila, Elenilton, Catiana e Denise, pela relação de carinho e amizade que construímos. De forma especial, agradeço pela experiência singular que vivemos de exercício da docência compartilhada, o que me transformou pessoal e profissionalmente.

Agradeço à Escola Municipal Dolores Alcaraz Caldas (SMED/POA) — direção, professores e estudantes — pelas múltiplas aprendizagens construídas no tempo em que estivemos trabalhando juntos.

Aos colegas do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, por sua presença alegre, carinhosa, divertida e estimulante e também por sua disponibilidade e generosidade em acolher-me no período em que estive com eles.

Aos meus pais, Luiz Alberto e Regina, e à minha irmã, Ana Paula, por sua presença amorosa em minha vida — houve tantos momentos em que senti a força deles me impulsionando a continuar e não desistir... Agradeço por terem acreditado em mim, pelo estímulo e pela vibração a cada conquista da minha vida. Sem essa parceria sólida, eu não teria chegado até aqui.

Ao Paulo, parceiro que escolhi para (com)partilhar esta caminhada. Agradeço pela cumplicidade que nos une, pelo amor e cuidado que ele tem por mim e pelo incansável estímulo às minhas escolhas profissionais, ainda que elas ocupem muito espaço em nossa vida. “Amar significa estar determinado a compartilhar e fundir duas biografias” (BAUMAN, 2005, p.69).

Às minhas outras famílias – Ferreira e Machado –, pelo estímulo para a realização deste trabalho.

Às amigas e aos amigos (não citarei nomes), pela amizade fraterna, fruto desses felizes encontros que a vida promove. Levo-os sempre comigo!

Há um otimismo que consiste em dizer: de todo modo, isso não pode ser melhor. Meu otimismo consiste mais em dizer: tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas a mais contingências do que necessidades, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a contingências históricas complexas (porém passageiras) do que a constantes antropológicas inevitáveis. [...] Somos muito mais recentes do que cremos. Isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível (FOUCAULT, 2006a, p.182).

Resumo

A presente Tese descreve e problematiza a relação família-escola. Os campos teóricos que fundamentaram a pesquisa – Estudos Foucaultianos, Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas, Estudos Sociológicos e Antropológicos da família – oferecem ferramentas que foram aqui utilizadas para mostrar de que formas, na governamentalidade neoliberal contemporânea, algumas tecnologias de governo operam na constituição de uma relação família-escola e como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias de governo. Com esse objetivo, para compor meu corpus de pesquisa, desenvolvi um trabalho de campo utilizando dois procedimentos metodológicos: grupo focal e entrevista. Assim, coordenei um grupo focal com famílias de crianças com baixo desempenho escolar – mais precisamente, 10 mulheres-mães – e realizei entrevistas com algumas participantes. Organizei e examinei o material empírico utilizando os conceitos de governamentalidade, gênero e pobreza. Tal movimento analítico possibilitou-me identificar uma mudança de ênfase da aliança família-escola (Modernidade) para a parceria família-escola (Contemporaneidade). Foi possível descrever e analisar uma tecnologia de poder – tecnologia da participação –, implicada na produção da parceria família-escola, que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada – a família tem que participar da vida escolar de seus filhos de determinadas formas. Ao mesmo tempo, foi possível examinar outras duas tecnologias de poder em ação: autorreflexão e autoavaliação, procurando demonstrar como essas tecnologias, em articulação com a tecnologia da participação, agem sobre a mulher-mãe de maneira a torná-la parceira – capaz de agir sobre si e sobre os outros para manter-se participante e buscar soluções para os problemas sociais. Ao fazer isso, procurei mostrar também como essa parceria se torna central para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo. Na Contemporaneidade, o que mais importa é *investir na parceria*, fazendo com que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações para promover mudanças sociais.

Palavras-chave: família; escola; fracasso escolar; governamentalidade; gênero; pobreza.

Abstract

The present Thesis describes and problematizes the family-school relationship. The theoretical fields that have supported this research — Foucauldian Studies, Post-Structuralist Gender Studies, Sociological and Anthropological Studies of the family — provided the tools that have been used here to show how, in the contemporary neo-liberal governmentality, some technologies of government operate on the constitution of a family-school relationship, and how gender and poverty cross and constitute those technologies. With this purpose, in order to compose the research corpus, I developed a fieldwork using two methodological procedures: focus groups and interview. I coordinated a focus group with families having children with low school performance — more precisely, 10 mother women — and conducted interviews with some of the participants. I organized and examined the empirical material by using the concepts of governmentality, gender and poverty. Such analytical movement allowed for the identification of a change of emphasis: from the family-school alliance (Modernity) to the family-school partnership (Contemporaneity). It was possible to describe and analyze a technology of power — technology of participation — which is implied in the production of the family-school partnership and operates by guiding and (con)forming the conduct of the families in the desired direction — the family has to participate in their children's school life in certain ways. At the same time, it was possible to examine two other technologies of power in action: self-reflection and self-evaluation, in an attempt to show how those technologies, in articulation with the technology of participation, act on mother women to render them partners — ones that are able to act on themselves and on the others both to continue to be participant and to search for solutions for social problems. In doing so, I also tried to show how this partnership has become central to maximize the government of the subjects at a minimal political and economic cost. In Contemporaneity, the most important thing is to *invest in a partnership*, ascertaining that each one takes on his or her responsibilities and conducts his or her actions in order to foster social changes.

Keywords: family; school; school failure; governmentality; gender, poverty.

Sumário

Como começar? Uma breve apresentação da Tese	14
Parte I – (Des)caminhos para construir a pesquisa	19
1 Família, escola e desempenho escolar. Como não repetir o mesmo?	20
2 Governamentalidade, gênero e pobreza: aproximações	30
Governamentalidade (neo)liberal	30
Gênero e pobreza	42
3 Passo a passo teórico-metodológico. Modos de fazer a pesquisa	52
Passo 1: defina os princípios teórico-metodológicos da investigação	53
Passo 2: escolha o(s) método(s) de pesquisa	59
Passo 3: organize o material empírico para fazer análise	86
Parte II – (Des)articulando o problema de pesquisa	90
4 Relação família-escola. <i>Da aliança para a parceria</i>	92
Aliança família-escola: um imperativo moderno	93
<i>Da aliança para a parceria</i> : um modo de ver as coisas na Contemporaneidade	101
5 Mulher-mãe parceira. Articulações entre gênero, pobreza e governamentalidade	126
Autorreflexão e autoavaliação: a produção de subjetividades de mulheres-mães	129
Mulher-mãe parceira: microempresária de si mesmo e dos outros	141
Como concluir? Pontos de ruptura na trajetória	151
Referências	157
Apêndices	177
Apêndice A — Termo de consentimento livre e esclarecido	178
Apêndice B — Roteiro da entrevista	179
Apêndice C — Caracterização das famílias participantes	180
Apêndice D — Caracterização das crianças atendidas pelo EDUCAS	181

Como começar? Uma breve apresentação da Tese

O ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? [...] Em que medida as várias investigações que fazemos estariam (estão) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo? Que perguntas temos feito sobre esse fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo? (FISCHER, 2007, p.53).

*Nossas escolhas são éticas e políticas*³. Este foi o ponto de partida para o começo. Parti desse pressuposto e, por isso, escolhi começar esta apresentação explicando que a escolha do tema que ora investigo — *relação família-escola* — está intrinsecamente relacionada com minha formação acadêmica e profissional. Trata-se, portanto, de uma escolha ética e política.

Desde 1998, quando iniciei minha trajetória como aluna no ensino superior⁴, tenho estado envolvida com as questões do desempenho escolar, das dificuldades de aprendizagem e da inclusão. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso, analisei como a escola, a família e especialistas contribuem para a produção de um sujeito repetente⁵. Ao examinar os discursos pedagógicos sobre as dificuldades de aprendizagem, passei também a interrogar-me sobre os diferentes modos de justificar o alto/baixo rendimento de meninos e meninas e, de modo mais específico, sobre a questão do desempenho escolar e das relações de gênero aí implicadas.

³ Adoto o itálico para ressaltar palavras e expressões a que se quer dar um sentido particular, destacar estrangeirismos, assinalar nomes e títulos (de livros, artigos, capítulos, seções, entre outros) e grifar palavra ou texto de citação.

⁴ Cursei Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

⁵ A pesquisa intitulada *A produção dos corpos de sujeitos em posições de não-aprendizagem* foi desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Elí Henn Fabris. Para maiores detalhes, ver Dal'Igna (2001).

Considerando tais inquietações, durante o curso de Mestrado em Educação neste Programa de Pós-Graduação, desenvolvi uma pesquisa que discutiu e analisou como o gênero atravessa e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização⁶.

Essas inquietações também têm orientado minha atuação como professora na educação básica e no ensino superior. Nesses contextos, tenho sido desafiada a continuar pensando e formulando propostas que permitam problematizar as narrativas de fracasso escolar, não-aprendizagem e deficiência que imprimem marcas nos meus alunos e alunas, seja como professora que atua diretamente no ensino fundamental⁷, seja como professora formadora de pessoas que vão exercer a função docente em nossas escolas⁸.

Os questionamentos produzidos nesses contextos, em diferentes tempos, instigaram-me a realizar o curso de Doutorado em Educação e a elaborar esta Tese. Os campos teóricos que fundamentam a pesquisa — Estudos Foucaultianos, Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas, Estudos Sociológicos e Antropológicos da família — oferecem ferramentas que são aqui utilizadas para mostrar *de que formas, na governamentalidade neoliberal contemporânea, algumas tecnologias de governo operam na constituição de uma relação família-escola e como gênero e pobreza atravessam e dimensionam essas tecnologias de governo*.

⁶ A pesquisa intitulada “*Há diferença?*” *Relações entre desempenho escolar e gênero* foi desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer. Para maiores detalhes, ver Dal’Igna (2005).

⁷ Estive vinculada à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre durante o período de 2000 a 2010, ora como estagiária não-concursada, ora como servidora. Como estagiária, integrei um Projeto de Inclusão; como professora dos anos iniciais, trabalhei em Projetos de *Docência Compartilhada* (DAL’IGNA et al., 2006); como assessora de Educação Especial, acompanhei e orientei os projetos de inclusão desenvolvidos por escolas de ensino fundamental. Em 2010/2, exonerei-me do cargo de professora dessa Rede.

⁸ Trabalho atualmente na UNISINOS, onde desenvolvo as seguintes atividades: professora de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*; coordenadora do Curso de Pedagogia; coordenadora do curso de especialização em Educação Especial; coordenadora do Programa de Educação e Ação Social (EDUCAS); orientadora de trabalhos de conclusão e monografias.

Para analisar a relação família-escola, desenvolvi um trabalho de campo utilizando dois procedimentos metodológicos: *grupo focal* e *entrevista*. E decidi voltar ao espaço onde havia realizado meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual acessei as professoras para a pesquisa de Mestrado e onde trabalho atualmente: o Programa de Educação e Ação Social (EDUCAS). Ali, escolhi acompanhar um trabalho já realizado com as famílias de crianças e jovens com baixo desempenho escolar, o chamado *Grupo Sala de Espera*. Assim, ao longo de 2010/1, coordenei um grupo focal com essas famílias – mais precisamente, 10 mulheres-mães⁹ – e, em 2011/1, realizei cinco entrevistas com algumas participantes.

Após uma descrição breve da Tese, passo, então, à apresentação de sua estrutura. O trabalho está dividido em duas partes.

A Parte I, *(Des)caminhos para construir a pesquisa*, é composta por três capítulos.

No Capítulo 1, *Família, escola e desempenho escolar. Como não repetir o mesmo?*, procuro formular um problema de pesquisa conectado com seu tempo, ampliando as possibilidades de reflexão sobre temas que me ocupam há mais de uma década.

No Capítulo 2, *Governamentalidade, gênero e pobreza: aproximações*, procuro (de)limitar a grade conceitual a partir da qual formulei meu problema de pesquisa e desenvolvi as análises desta Tese.

No Capítulo 3, *Passo a passo teórico-metodológico. Modos de fazer a pesquisa*, apresento e discuto os caminhos trilhados para definir os princípios teórico-metodológicos, a escolha dos métodos de pesquisa e a organização do material empírico para fazer a análise.

⁹ Com base na discussão desenvolvida por Meyer (2003b; 2006), utilizo o termo *mulher-mãe*, e não *mãe*, para distinguir o *sujeito mulher* do *sujeito mãe*. Como explica a autora, os Estudos de Gênero pós-estruturalistas oferecem ferramentas para a problematização de noções essencialistas que definem e apresentam a maternidade como um instinto ou destino natural da mulher, bem como permitem visibilizar as práticas sociais implicadas na constituição de sujeitos de gênero. O uso do termo *mulher-mãe* funciona, ainda, como uma estratégia teórico-metodológica que possibilita diferenciar as ações de governo direcionadas às mulheres daquelas que focalizam as mães. Pretendo retomar essa última afirmação nos Capítulos 2 e 5, ao abordar mais detalhadamente as tecnologias de poder implicadas na constituição do sujeito *mulher-mãe parceira*.

A Parte II, *(Des)articulando o problema de pesquisa*, é composta por dois capítulos.

No Capítulo 4, intitulado *Relação família-escola. Da aliança para a parceria*, descrevo e problematizo uma tecnologia de poder — *tecnologia da participação* —, implicada na produção da parceria família-escola, que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — *a família tem que participar* da vida escolar de seus filhos de determinadas formas.

No Capítulo 5, intitulado *Mulher-mãe parceira. Articulações entre gênero, pobreza e governo*, examino outras duas tecnologias de poder em ação: *autorreflexão e autoavaliação*, procurando demonstrar como essas tecnologias, em articulação com a *tecnologia da participação*, agem sobre a mulher-mãe de maneira a torná-la *parceira* — capaz de agir sobre si e sobre os outros para manter-se participante e buscar soluções para os problemas sociais. Em outras palavras, trata-se de examinar como se constitui o sujeito mulher-mãe parceira e os efeitos do governo sobre a sua conduta.

Ao finalizar a Tese, com base nos movimentos analíticos, procuro retomar os argumentos formulados, a fim de ressaltar as principais contribuições da investigação para o debate em torno da relação família-escola. Além disso, destaco algumas das implicações do estudo para a minha formação como professora e pesquisadora.

Antes de iniciarmos esta caminhada pelo texto, faço alguns comentários sobre o título da Tese. A expressão *Família S/A*, que dá título a esta Tese, constitui-se como uma estratégia utilizada para traduzir *uma racionalidade* que constitui *formas de pensar* a relação família-escola na Contemporaneidade¹⁰. Trata-se de uma *governamentalidade*

¹⁰ Não há consenso sobre o uso de expressões que poderiam designar a sociedade contemporânea. Ela tem sido chamada de *Modernidade Líquida* (BAUMAN, 2001), *Pós-modernidade* (BAUMAN, 2010), *Sociedade de Controle* (DELEUZE, 1992; HARDT, 2000), *Império* (HARDT; NEGRI, 2001). Apoiando-me em estudos recentes (VEIGA-NETO, 2010a; KLAUS, 2011; SILVA R., 2011), utilizo os termos *Modernidade* e *Contemporaneidade* para destacar a distinção entre duas *formas de pensar*. Como explica Veiga-Neto (2010a), na esteira de Foucault, pode-se entender o liberalismo e o neoliberalismo como *princípio e método de racionalização de práticas de governo*, “como formas de vida da Modernidade e da Contemporaneidade, respectivamente.” (VEIGA-NETO, 2010a, p.06). Sob essa perspectiva, uso esses termos para ressaltar a mudança de ênfases, as transformações próprias deste tempo provocadas pela globalização e pelo neoliberalismo — mudanças políticas, econômicas, culturais, sociais, enfim, aquilo que está acontecendo a todos nós na sociedade contemporânea.

neoliberal que opera por meio de tecnologias de governo¹¹ — *participação, autorreflexão e autoavaliação* — e está implicada, portanto, na fabricação da *parceria família-escola* e na constituição do sujeito *mulher-mãe parceira* (microempresária de si mesma e dos outros).

¹¹ Utilizo a palavra *governo*, e não *governo*, inspirada na discussão desenvolvida por Veiga-Neto (2002a). Analisando as traduções brasileiras que tratam da discussão empreendida por Foucault sobre a arte de governar, Veiga-Neto (2002a) propõe uma substituição da palavra *governo* por *governo* para designar as ações de poder que visam a dirigir e/ou estruturar a conduta do indivíduo ou dos grupos. Tal uso permite, ainda, distinguir esse ato de governo das ações relacionadas à instituição *Estado* (municipal, estadual, federal). Neste último caso, então, governo pode ser grafado com inicial maiúscula — *Governo* — quando referir-se à instância governamental. Nos Capítulos 2 e 3, discuto, respectivamente, os conceitos de *governamentalidade* e de *tecnologia de governo* mais detalhadamente.

Primeira Parte

(Des)caminhos para construir a pesquisa

Capítulo 1

Família, escola e desempenho escolar. Como não repetir o mesmo?¹²

Pesquisa mostra que família é fator determinante no desempenho do aluno¹³

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC), revelou que fatores externos à vida escolar estão diretamente ligados ao desempenho do aluno em sala de aula. Dados do questionário sócio-econômico aplicado junto às provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003) mostraram, por exemplo, que 36,8% dos estudantes com mães que nunca estudaram tiveram desempenho muito crítico no exame. Por outro lado, apenas 10,5% dos alunos que tinham mães com ensino superior completo obtiveram resultado negativo (DOMINGOS, 2004, s.p.).

Agência Brasil, 17/09/04.

Contexto familiar tem peso maior na aprendizagem

O contexto familiar é responsável por 70% do desempenho escolar de um estudante, restando à escola [...] interferir, positiva ou negativamente, nos 30% restantes. A conclusão surgiu de uma revisão da literatura sobre desempenho escolar existente no Brasil realizada pela Fundação Itaú Social. "Todas as pesquisas analisadas, nacionais e internacionais, mostram que a maior parte do desempenho escolar é explicada pelas características familiares do aluno. [...]", explica Fabiana de Felício, responsável pelo estudo no Itaú Social e consultora do Ministério da Educação (MEC). [...] Segundo a pesquisadora, os levantamentos – feitos tendo como parâmetro os resultados em avaliações nacionais do MEC e os índices de aprovação e evasão – mostram que o aluno já chega à escola com diferenças que fazem com que ele tenha resultados maiores ou menores. Ou seja, sua condição e estrutura familiar já o colocam em vantagem ou desvantagem desde o início do ensino fundamental (IWASSO, 2008, s.p.).

O Estado de São Paulo, 30/10/08.

¹² Busquei inspiração para o subtítulo deste capítulo em dois artigos de Rosa Fischer, publicados nos livros *Caminhos Investigativos II* (2002) e *Caminhos Investigativos III* (2005). Esses textos levaram-me a refletir sobre os desafios de fazer pesquisa na Contemporaneidade. Cito aqui alguns deles: construir um problema relevante para investigar neste tempo; evitar a repetição do mesmo; exercitar o pensamento na contramão do que parece ser possível em tempos de prazos exíguos.

¹³ Na abertura de alguns capítulos, optei por apresentar excertos relacionados ao tema da Tese, retirados de reportagens (revistas e jornais) e de documentos oficiais (instituições governamentais e não-governamentais). Do mesmo modo, eventualmente faço referência a tais excertos no texto para complementar a problematização realizada. No Capítulo 4, pelo mesmo motivo, decidi apresentar em quadros os resumos de algumas pesquisas realizadas sobre o tema. Não tenho intenção de fazer uma análise detalhada desses materiais. Eles serão mencionados apenas com o objetivo de dar visibilidade ao que é dito e pensado sobre o tema em outras instâncias sociais. Fala-se sobre a relação família-escola, e essa multiplicação das coisas ditas contribui para a produção de significados sobre tal relação.

A relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos estudantes¹⁴ têm sido alvo de pesquisas e políticas públicas. No âmbito de políticas educacionais, a família¹⁵ é apontada como fonte e solução de problemas educacionais. Dessa perspectiva, sua participação na vida escolar dos filhos torna-se fundamental para enfrentar um grande problema educacional: o fracasso escolar¹⁶. Cito aqui dois exemplos que estão destacados como epígrafe neste capítulo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem analisado sistematicamente os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para conhecer os problemas do sistema educacional brasileiro. Os resultados evidenciam a importância de investigar as famílias de estudantes das escolas básicas. Considerando esses resultados, o Ministério da Educação (MEC), por meio do INEP, realizou uma pesquisa com as famílias de estudantes de escolas públicas de todo o Brasil nos anos de 2004 e 2005.

Na primeira etapa, foram realizados grupos focais em algumas cidades brasileiras¹⁷. Na segunda etapa da pesquisa, foram entrevistados 10 mil pais ou responsáveis em todos os Estados brasileiros: 73% das pessoas entrevistadas declararam uma renda familiar de até três salários mínimos; 58,3% dos familiares ou

¹⁴ Embora saiba das implicações teóricas e políticas do uso da grafia *o(s)/a(s)* — e partilhe dessa posição teórica, decorrente de minha aproximação com o campo dos Estudos de Gênero —, para uma maior fluência do texto, adoto o uso dos termos *docentes* e *estudantes* para referir-me, respectivamente, a professores e professoras, alunos e alunas. A distinção será mantida quando for relevante para a discussão realizada.

¹⁵ No contexto desta pesquisa, as noções de *família* e *família nuclear* são colocadas sob rasura. Por questão de fluidez do texto, utilizo o termo *família* para referir-me a configurações familiares mais abrangentes, que podem (ou não) envolver vínculos consanguíneos e conjugais, quais sejam: pai/mãe, avô/avó, padrasto/madestra, tio/tia, entre outros. Faço uso da distinção quando ela é importante para a discussão realizada.

¹⁶ Em minha Dissertação, os termos *desempenho escolar*, *sucesso escolar* e *fracasso escolar* foram problematizados. Naquele momento, foi possível afirmar que a definição de desempenho escolar pressupõe um processo de diferenciação que opera tomando como base medidas de ordem cognitiva, emocional, psicológica. O processo de diferenciação inclui/exclui (pertence/não pertence), classifica (alto/baixo desempenho, acima/abaixo da média, bom/mau estudante) e normaliza. Em outras palavras, a problematização do desempenho escolar permite entendê-lo como um dos arranjos da maquinaria escolar moderna que colocam em ação a norma, marcando a normalidade e a anormalidade por meio de diferentes operadores. Para maiores detalhes, ver Dal'Igna (2005).

¹⁷ Os grupos focais foram realizados nas cidades de Belém (PA), Recife (PE), Curitiba (PR) e Rio de Janeiro (RJ) (MEC/INEP/DAEB, 2004).

responsáveis possuíam o ensino fundamental incompleto; quase 73% das pessoas que se diziam responsáveis pela vida escolar dos filhos eram mulheres-mães. Segundo a pesquisa, é possível concluir que baixa escolaridade, renda e formação familiar são alguns aspectos que podem explicar o baixo desempenho dos estudantes.

A Fundação Itaú Social publicou, no final de 2008, resultados de uma pesquisa sobre as relações entre família e desempenho escolar. Trata-se de uma revisão de literatura de pesquisas nacionais e internacionais realizadas sobre o tema. Apresento abaixo algumas manchetes de jornais e revistas sobre o estudo:

Família é responsável por 70% do desempenho escolar (<i>Zero Hora</i> , 30/10/08); A família faz o bom (ou o mau) aluno (<i>Jornal VS</i> , 01/11/08); O contexto familiar tem peso maior na aprendizagem (<i>O Estado de São Paulo</i> , 30/10/08); Influência da família é de 70% (<i>Veja</i> , 30/10/08).
--

A conclusão aponta a família como responsável por 70% do desempenho escolar de um estudante, restando à escola a parcela de 30%. A responsável pela pesquisa, Fabiana de Felício¹⁸, é consultora do MEC. Tal vínculo permitiu à pesquisadora afirmar que o aluno já chega à escola em uma ou outra condição que o coloca em vantagem ou desvantagem, e isso pode ser observado nos resultados em avaliações nacionais do MEC e nos índices de aprovação.

No contexto da pesquisa educacional acadêmica, a participação da família na educação escolar é apontada por docentes como um fator explicativo para o alto/baixo desempenho dos estudantes. Além disso, tais estudos destacam o

¹⁸ Adoto o uso do nome e sobrenome do(a) autor(a) quando este(a) é citado(a) pela primeira vez no corpo do texto, para dar visibilidade a mulheres e homens a quem me refiro. Esta é uma escolha teórico-política e decorre de minha aproximação com o campo dos Estudos de Gênero.

investimento na educação da família realizado por inúmeras políticas e programas governamentais.

A relação família-escola foi examinada por Viviane Klaus (2004) no contexto da Campanha promovida pelo Governo Federal: *Dia Nacional da Família na Escola* (2001-2002). Sua pesquisa empreende um processo de desnaturalização da escola e da família modernas e problematiza o caráter produtivo da aliança família-escola. Gostaria de destacar as discussões sobre responsabilização e pedagogização da família que a autora realiza. Conforme explica Klaus (2004), nos materiais analisados, foi possível perceber a ênfase atribuída à família, que se torna parceira da escola e passa a dividir com ela responsabilidades para gerenciar os riscos sociais.

Essa questão também foi discutida por Clarice Traversini (2003). Na pesquisa, a autora examinou o Programa Alfabetização Solidária (PAS)¹⁹ — criado em 1997 com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil — como um mecanismo de gerenciamento do risco social. Segundo Traversini (2003), para administrar os riscos sociais, o PAS investia na regulação da família com o objetivo de modificar a conduta de seus membros e assim administrar os riscos sociais nas comunidades onde viviam essas famílias. Dentre as práticas que possibilitam exercer o gerenciamento do risco social, a autora destaca a alfabetização. “A mobilização de toda a família para se tornar alfabetizada vem a ser uma maneira de evitar o aumento das taxas de analfabetismo e, ao mesmo tempo, de conter a proliferação de outros problemas sociais” (TRAVERSINI, 2003, p.123). A autora destaca, ainda, que as mulheres-mães são aliadas importantes na formação de condutas, de modo a prevenir problemas sociais como o analfabetismo, a repetência e a evasão.

A produção de maternidades na Contemporaneidade é o foco principal da agenda de outra pesquisadora, Dagmar Estermann Meyer. Cito aqui três projetos: *Mulher perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha: educação, saúde e produção de identidades maternas* (MEYER, 2003a); *Educar e assistir corpos grávidos para gerar e criar*

¹⁹ O PAS foi extinto em 2002. O MEC instituiu, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o mesmo objetivo: erradicar o analfabetismo no Brasil.

seres humanos saudáveis: educação, saúde e constituição de sujeitos "de direitos" e "de riscos" (MEYER, 2005)²⁰; e *A educação "da família" como estratégia governamental de inclusão social: um estudo situado na interface dos Estudos Culturais, de Gênero e de Vulnerabilidade* (MEYER, 2008a)²¹.

As referidas pesquisas mostram que, no processo de regulação da família, as mulheres-mães são cada vez mais interpeladas e responsabilizadas pela promoção de educação e de saúde da família. Assim, as políticas e os programas examinados contribuem para ressignificar a relação mãe-filho, prescrevendo modos cada vez mais complexos, intensivos e abrangentes de conceber, gestar, cuidar e se relacionar com as crianças.

Na mesma direção, as pesquisas de Carin Klein (2003; 2010) examinam políticas e programas – Programa Bolsa Escola (PBE)²², um programa do Governo Federal; Primeira Infância Melhor (PIM), uma política do Governo do Estado do Rio Grande do Sul – que visam a incentivar a participação das famílias na vida escolar de seus filhos. Essa participação envolve tanto a preparação adequada para o ingresso na escola (objetivos do PIM), quanto a educação escolar dos filhos (objetivos do PBE). A autora problematiza a importância atribuída à participação da mulher-mãe no sentido de posicioná-la como co-responsável pela saúde e educação das crianças.

A participação da família na vida escolar da criança e suas implicações para o desempenho escolar foi uma das questões que problematizei em minha pesquisa de Mestrado, desenvolvida com um grupo de professoras dos anos iniciais da rede pública de ensino da cidade de São Leopoldo/RS. A investigação possibilitou-me descrever e problematizar os significados atribuídos ao desempenho escolar, aquilo

²⁰ Nessas pesquisas (MEYER, 2003a; MEYER, 2005), a autora examinou o Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno e o Programa de Assistência Pré-Natal, produzidos pelo Ministério da Saúde, pela Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul e pela Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre/RS.

²¹ No contexto dessa pesquisa, foi analisado o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), do Governo Federal, tomando-se como referência a sua execução no Município de Viamão/RS.

²² O PBE foi integrado ao Programa Bolsa Família (PBF), criado para apoiar as famílias mais pobres. Entre as exigências do Programa, as famílias beneficiadas devem manter suas crianças na escola. O Bolsa Família reúne quatro programas sociais: Bolsa Escola, Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás.

que chamei de conteúdo da noção de desempenho escolar. O exercício de análise permitiu-me mapear alguns dos elementos constitutivos dessa noção: *conhecimento*, *comportamento* e *família*. Neste momento, retomo três conclusões que contribuem para relacionarmos a participação da família com o desempenho escolar:

(1) *Família como responsável pelo desenvolvimento integral (e normal) das crianças* — considerando a noção de criança que precisa (e deve) ser percebida como um todo, as professoras referiam-se à família como responsável pelo desenvolvimento integral (e normal) das crianças, uma vez que a ela era atribuída a função de estimular e promover o desenvolvimento físico e emocional de seus filhos. Ao associar família com desenvolvimento infantil e este último com aprendizagem, as professoras posicionavam a família como responsável pelo fracasso escolar dos filhos;

(2) *Mobilização do termo família como sinônimo de mãe* — explorando as falas das professoras, observei um deslizamento do termo *família* para o termo *mãe*. Nas referências das professoras acerca da importância da participação da família no contexto escolar, destacava-se que a função de acompanhamento do desempenho escolar de seus filhos era atribuição da mulher-mãe, independentemente de sua condição de mulher trabalhadora. Como mãe, ela era responsabilizada pelo fracasso de filhos e filhas, o que implicava posicionar algumas mulheres-mães — neste caso, mulheres-mães pobres²³ — como desviantes;

(3) *Investimento da escola na educação das famílias* — considerando que a escola²⁴, enquanto instituição normalizadora, investe em operações de classificação e

²³ O conceito de *pobreza* será examinado no Capítulo 2.

²⁴ No contexto desta pesquisa, a partir de Foucault, a *escola* é compreendida como uma instituição disciplinar de normalização e controle social — como espaço de fabricação de sujeitos. Em razão disso, ao examinar essa instituição moderna, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1991; 1992) cunharam a expressão *maquinaria escolar* para defini-la. Acerca das relações entre escola e mundo moderno, Immanuel Kant (1724-1804), no livro *Sobre a Pedagogia*, diz que: “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (KANT, 2002, p.13). Desde a sua emergência no século XVI, a escola foi e continua sendo uma das principais instituições implicadas no projeto moderno de sociedade (disciplinar). Entretanto, considerando o elo entre escola e sociedade, é preciso examiná-la como uma instituição deste tempo, “é preciso pensar nela, então, como ela era, como ela está sendo e como ela pode vir a ser” (VEIGA-NETO, 2003a, p.125). Inspirada por uma provocativa questão formulada por alguns professores (COSTA, 2003), digo que é preciso perguntar-se: *considerando as mudanças do mundo contemporâneo, qual é o futuro da escola?*

valoração dos desvios, foi possível analisar, ainda, uma terceira questão: o modo como algumas famílias, principalmente das camadas populares, são posicionadas como alvo de práticas educativas e de controle sistemáticas.

Durante as discussões sobre as características das crianças narradas como repetentes — aquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, portanto, um baixo rendimento escolar —, uma noção de *família desestruturada*, causa de todos os males, incluindo o baixo desempenho escolar, era mobilizada nas falas das professoras. Ainda que a noção de *família nuclear*²⁵ não fosse explicitamente mobilizada, acabava funcionando como norma em relação à qual as demais famílias eram avaliadas. Nesse processo, outras formas familiares eram nomeadas e valoradas: a criança que não tem pai ou mãe, que é órfã, que mora com a tia, cuja mãe a abandonou, cujos pais são catadores de lixo ou são analfabetos.

A investigação possibilitou mostrar também que, ao mesmo tempo em que as professoras reiteravam a importância da participação da família na educação escolar, elas estabeleciam algumas prescrições visando a regular essa participação. Os mesmos discursos que possibilitavam às professoras responsabilizar a família pelo desenvolvimento infantil e, por conseguinte, pelo desempenho escolar, contribuíam para posicionar algumas famílias como desqualificadas, *a priori*, para fazê-lo.

Daí surgiram outras inquietações. Foi possível iniciar um exercício de análise procurando visibilizar os investimentos na promoção de uma *pedagogização da família*²⁶ por meio de um conjunto de prescrições que pretendiam regular *o que podia e*

²⁵ Ao longo do século XIX, muitas teorias contribuíram para que reconheçêssemos uma configuração de vida familiar como *o modelo*. Como afirma Claudia Fonseca (1999a, p.257), “depois da Segunda Guerra Mundial [...] o modelo de família nuclear (composta de pai, mãe e filhos) veio a ser sacralizado pelo pensamento científico a partir de teorias [...] formuladas por Talcott Parsons para analisar a vida familiar nas camadas médias dos Estados Unidos”. Anthony Giddens (2005), em seu texto “As famílias”, explica o modelo funcionalista, que vê a família como o mais importante núcleo para o desenvolvimento e estabilização da personalidade humana. “Socialização primária” e “estabilização da personalidade”, segundo Giddens (2005), são as duas principais funções da família definidas por Parsons. Nessa perspectiva, as teorias de Parsons sobre a vida familiar contribuíram para significar a família nuclear como *a* forma sadia de organização familiar, a qual garantiria o desenvolvimento sadio da personalidade das crianças e a estabilização das suas personalidades adultas.

²⁶ Essa questão será retomada e examinada de forma detalhada no Capítulo 5.

o que deveria ser feito para garantir o desenvolvimento normal e, conseqüentemente, um bom desempenho escolar das crianças.

No contexto daquela pesquisa, as falas das professoras também indicaram outro deslizamento: à família eram atribuídas funções caras à escola, como as de ensino e de aprendizagem. Considerando que ensinar a ler, escrever, contar, entre outros processos, eram delegados também à família, foi importante e produtivo perguntar (como professora e pesquisadora): quais as implicações políticas e pedagógicas do processo de pedagogização da família que temos empreendido na escola?

Essas análises realizadas no Mestrado permitiram-me formular perguntas que evidenciavam a importância de dar continuidade ao processo de investigação. Além disso, tais análises suscitaram questionamentos que contribuíram para delinear outra problemática de investigação. Assim, posso afirmar que esta pesquisa de Doutorado dá continuidade e, ao mesmo tempo, amplia e redireciona uma agenda de pesquisa construída ainda na graduação e ampliada a partir de meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação.

De forma mais específica, é possível afirmar que a problemática ora investigada está relacionada com a pesquisa desenvolvida atualmente por minha orientadora, intitulada *Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais* (MEYER, 2008b).

Tal relação pode ser explicada em dois níveis. Primeiro: esta pesquisa está inserida formalmente no referido projeto, uma vez que examina (direta ou indiretamente) a problemática da família como foco dos programas de inclusão social e de práticas educativas. Segundo: esta pesquisa está sustentada teoricamente pela pesquisa de Meyer (2008b) e por outras pesquisas anteriores realizadas pela autora (algumas delas já citadas neste capítulo). Seus estudos têm fornecido importantes ferramentas teórico-metodológicas para as minhas pesquisas e têm permitido ampliar e (re)direcionar minha agenda de pesquisa individual, mais precisamente, desde meu ingresso no Mestrado.

Entendo que tais pontos de convergência poderão contribuir efetivamente para a ampliação e qualificação da minha pesquisa. Ao mesmo tempo, minha pesquisa poderá contribuir para ampliar uma discussão ainda pouco analisada nas pesquisas de Meyer e de suas orientandas e orientandos²⁷.

Tendo como ponto de partida a problematização desenvolvida até aqui, pude movimentar-me empreendendo esforços para *duvidar do já sabido*. Isso exige um exame “[...] da própria condição do pesquisador como sujeito dos problemas em que ele mesmo está imerso e que ele mesmo eventualmente nomeia e constrói” (FISCHER, 2002, p.58).

O caminho percorrido até aqui havia (*con*)*formado meu modo de pensar* sobre a relação família-escola e suas implicações para o desempenho escolar. Eu já sabia que as professoras atribuíam muita importância à participação da família na educação escolar. Eu já sabia que a família tem sido culpabilizada pelo fracasso escolar de seus filhos. Eu já sabia que as políticas e programas de inclusão social focalizam as mulheres-mães como agentes de solução dos problemas sociais. *Mas o que eu não sabia? O que poderia me movimentar?*

Incomodada, procurei afastar-me do já sabido e aceitei o desafio de mergulhar em teorizações ainda pouco conhecidas por mim no momento de ingresso no Doutorado, em 2006. Foi assim que me aproximei dos estudos sobre

²⁷ Algumas pesquisas concluídas que examinaram (direta ou indiretamente) a temática da família e foram realizadas sob a orientação e/ou em conjunto com Meyer: (1) *Amamentação, inteligência e aproveitamento escolar: uma problematização a partir dos Estudos de Gênero* (SCHÜTZ, 2002); (2) *Maternidade e cuidado infantil: concepções presentes no contexto de um programa de atenção à saúde da criança – Porto Alegre – RS* (DURO, 2002); (3) *Qualificar o cuidado infantil e a cidadania feminina: um trabalho com mulheres atendentes de creches comunitárias em Viamão/RS* (SOUZA et al., 2003); (4) “... um cartão [que] mudou a nossa vida”? *Maternidades veiculadas e instituídas no Programa Nacional Bolsa Escola* (KLEIN, 2003); (5) “Há diferença”? *Relações entre desempenho escolar e gênero* (DAL’IGNA, 2005); (6) *Parto Natural, normal e humanizado: a polissemia dos termos e seus efeitos sobre a atenção* (DUTRA, 2005); (7) “A gestante não é dona do bebê”? *Paternidades veiculadas no programa Primeira Infância Melhor/RS* (FERNANDES; KLEIN, 2006); (8) *Meu filho vai à escola... o que é preciso saber e fazer? Relações família-escola no contexto de um artefato midiático* (BARBOSA, 2006); (9) *Donas de Si? A educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos* (SCHWENGBER, 2006); (10) *Representações de família em livros utilizados nas séries iniciais* (BARBOSA, 2007); (11) *Nas trilhas da família... Como e o que um serviço de educação social de rua ensina sobre relações familiares* (FERNANDES, 2008); (12) *Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”* (KLEIN, 2010); (13) “Tem Pais que podem se importar mais com os filhos”: *representações de paternidade de crianças* (SILVEIRA, 2011).

governamentalidade de Michel Foucault e nos estudos sobre gênero como elemento organizador do social²⁸.

Desse modo, o que fiz foi problematizar meu próprio problema de pesquisa. Procurei duvidar do que eu já sabia sobre família, escola e desempenho escolar. Investi na problematização da relação família-escola para examiná-la de outro modo, ultrapassando meu próprio pensamento. Trata-se de um trabalho onde a pesquisadora transforma, em primeiro lugar, a si mesma, procurando “[...] ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas ultrapassar a si mesm[a], a seu próprio pensamento” (FISCHER, 2002, p.59).

Isso me levou a um exercício de questionamento da própria relação família-escola, que até então parecia mais evidente, mais óbvia. Assim, investi na formulação de perguntas que me permitissem colocar em suspenso o meu próprio pensamento sobre essa relação para problematizá-la neste tempo em que vivemos.

O que fiz então? Operando com os conceitos de governamentalidade, governo, gênero e pobreza, esta pesquisa buscou descrever e problematizar a relação família-escola na Contemporaneidade.

Para tanto, formulei as seguintes perguntas:

1. *Que tecnologias de governo operam na constituição de uma relação família-escola na Contemporaneidade?*
2. *Como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias de governo?*

A fim de responder aos desafios que tais questionamentos impõem, foi necessário elaborar um quadro conceitual para explicar os significados atribuídos aos conceitos selecionados para desenvolver o estudo — *governamentalidade, governo, poder, sujeito, gênero e pobreza* —, o que se poderia chamar, em termos foucaultianos, de *grade de análise*. No próximo capítulo, pretendo discorrer de forma detalhada sobre cada um.

²⁸ Refiro-me aqui aos trabalhos de Foucault (2008a, 2008b) e Joan Scott (1995), onde busquei inicialmente fundamentar minha pesquisa. Outros trabalhos foram igualmente importantes, mas optei por não citá-los aqui porque tratarei disso no Capítulo 2.

Capítulo 2

Governamentalidade, gênero e pobreza: aproximações

Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] O objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2004, p.50).

Parafraseando Foucault, afirmo que a *relação família-escola* não preexiste a si mesma. Suas formas, seus contornos, seus significados são constituídos a partir de um feixe complexo de relações. Portanto, não se pode falar qualquer coisa sem situar a grade de análise que permite abordar o objeto de uma determinada maneira. É preciso mostrar como determinadas racionalidades produzem *um modo de ver as coisas, uma maneira de entender* a relação família-escola. Sob essa perspectiva, neste capítulo discuto conceitos e procuro estabelecer aproximações entre eles para construir o que chamo de *grade de análise* que orienta a investigação.

Governamentalidade (neo)liberal

Para discorrer sobre a *governamentalidade neoliberal*, é preciso situar o conceito de *governamentalidade* nas obras de Foucault. Em linhas gerais, pode-se dizer que os estudos foucaultianos da governamentalidade suscitaram uma nova problematização das relações de poder. Da mesma forma, observa-se uma nova ênfase para a análise da questão do sujeito ou, ainda, dos distintos modos pelo quais alguém se torna sujeito (*sujeito de* determinados discursos e *assujeitado a* si mesmo e aos outros).

Para desenvolver suas análises, Foucault concentrou sua pesquisa em torno de duas questões: (1) *como governamos os outros?* (2) *como nos governamos a nós mesmos?* Seu objetivo consistia em examinar o surgimento de distintas práticas de governo que organizam instituições e regulamentam condutas, aquilo que ele propôs chamar de *governamentalidade*. Nas palavras do autor: “[...] o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p.258).

Essas formulações foram desenvolvidas nos cursos *Segurança, território, população* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979). No primeiro, Foucault desenvolve uma *história da(s) governamentalidade(s)* para depois examinar a formação de uma *governamentalidade política* articulada à emergência de uma *razão de Estado*; no segundo curso, a *governamentalidade* foi examinada sob uma nova perspectiva, com base nos temas do *liberalismo* e do *neoliberalismo* — o que Foucault vai chamar de *quadro de racionalidade política*. Tal movimento possibilita a análise de um conjunto de práticas de governo produzidas no contexto de racionalidades políticas — aquilo que podemos nomear *governamentalidade (neo)liberal*.

Apesar de reconhecer a multiplicidade de práticas de governo a serem examinadas, o movimento analítico de Foucault concentrou-se em *duas formas particulares de governo*: uma que começa a ganhar força no século XVI, a ideia de *Razão de Estado*; outra relacionada ao desenvolvimento do Cristianismo e ao problema da direção das almas e das condutas, a ideia cristã de *poder pastoral*. Tais processos organizam-se de modo específico a partir do século XVI e levam à constituição de um fenômeno fundamental na história do Ocidente: a *governamentalização do Estado*.

Com o objetivo de explicar melhor essas duas formas de governo, gostaria de voltar brevemente a duas ideias destacadas no primeiro parágrafo: a problemática das relações de poder e a questão do sujeito.

A primeira diz respeito à *nova problematização das relações de poder* desenvolvida por Foucault nos cursos mencionados. De fato, se observarmos o movimento

realizado pelo autor no curso anterior, *Em Defesa da Sociedade* (1975-1976), pode-se dizer que as relações de poder foram ali examinadas tomando a guerra como analisador da história e das relações sociais para compreender o processo de constituição do Estado, suas instituições e sua história. Como afirmou o autor: “a questão principal que eu gostaria de estudar este ano seria esta: como, desde quando e por que se começou a perceber ou imaginar que é a guerra que funciona sob e nas relações de poder?” (FOUCAULT, 2005, p.54).

As relações de poder serão examinadas de outro modo no curso *Segurança, território, população* (1977-1978). Não se trata de uma substituição, mas de uma nova ênfase. Foucault não deixa de considerar a guerra como um elemento importante para análise das formas de governo, entretanto, sua atenção volta-se para a questão da governamentalidade, porque ela lhe permite identificar técnicas (de dominação e de si) implicadas na condução da conduta dos sujeitos.

Cesar Candiottto (2008), Sylvio Gadelha (2009) e Nildo Avelino (2011), a partir dos estudos foucaultianos de governamentalidade, ressaltam as contribuições do conceito de governamentalidade para uma nova problematização das relações de poder.

Foucault utiliza uma tática recorrente em seus livros anteriores, que consiste no deslocamento das relações de poder de sua abordagem institucional e funcionalista para outra exterior e genealógica. [...] Por ocasião da problematização do governo em “Sécurité, territoire, population”, prescinde da história da instituição do Estado para privilegiar a tecnologia geral de governo, que assegura suas mutações, seu desenvolvimento e seu funcionamento. [...] Analogamente, por ocasião da abordagem do governo pastoral, ele busca deslocar-se da análise institucional e funcionalista da Igreja em direção da tecnologia geral de poder designada como pastoral (CANDIOTTO, 2008, p.p.94-95).

A novidade desse curso [*Segurança, território, população*], todavia, é a de proceder a uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de governo, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens (GADELHA, 2009, p.120).

Governamentalidade é a descrição de um processo histórico pelo qual se constituíram o que Foucault chamou de as três grandes economias de poder conhecidas no Ocidente: Estado soberano, Estado administrativo e Estado de governo ou governamentalizado. O que distingue essas três formações é a relação específica que cada uma delas estabelece com o objeto de seu poder e os instrumentos daí advindos. Os estudos foucaultianos da governamentalidade configuraram uma nova forma de conceber o exercício do poder no Ocidente, distinta das concepções marxista e liberal (AVELINO, 2011, p.84).

“O exercício de poder consiste em ‘conduzir as condutas’ e a gerir a probabilidade” (FOUCAULT, 1995, p.244). Para Foucault, as relações de poder são exercidas não diretamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações — *um campo de possibilidades*. É uma ação sobre outra ação, que se exerce sobre sujeitos livres e que produz efeitos, (re)ações. Sob essa perspectiva, a resistência funciona como uma (re)ação, como *outra ação de poder*.

As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2006b, p.232).

Sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re)ação ou, se quisermos, como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder. Desse modo, a resistência a uma determinada ação de poder não é “um outro do poder”, mas simplesmente é — ou funciona como — “uma outra ação de poder”, em sentido inverso à primeira (VEIGANETO, 2006a, p.22).

Assim, pode-se dizer que, para Foucault, não há contradição entre o poder e a liberdade, pois eles são indissociáveis. O poder só se exerce sobre “sujeitos individuais ou coletivos [que] têm diante de si um campo de possibilidades de diversas condutas, diversas reações, e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p.244).

Com isso, a partir de Foucault, governamentalidade pode ser compreendida como uma grade de análise para as relações de poder implicadas nas formas de condução da conduta dos sujeitos. Operar com o conceito de governamentalidade implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis. Sob essa perspectiva, o sujeito não pode ser compreendido como uma entidade essencial, abstrata, universal. Para Foucault, o sujeito é constituído pelas práticas às quais está submetido. Podemos pensar, aqui, nas práticas sociais que transformam os seres humanos em sujeitos, nos *modos de objetivação* – “sujeitos a alguém pelo controle e dependência” (FOUCAULT, 1995, p.235) – e nos processos de subjetivação – “presos a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p.235).

Se, por um lado, as práticas de governo contribuem para a *formação de sujeitos governáveis*, por outro, buscam sujeitar os indivíduos, produzindo *sujeitos capazes de se relacionar consigo mesmos e, portanto, de se autogovernar*.

Nas técnicas de dominação exercidas sobre os outros, visualizamos a dimensão política do conceito; nas técnicas de si, sua dimensão ética. Contudo, uma não é separada da outra; trata-se somente de uma distinção de ênfase, de perspectiva, para identificar diferentes domínios de análise. Foucault quer mostrar que a governamentalidade abrange tanto as diferentes maneiras de governar os outros quanto as diversas modulações do governo de si mesmo (CANDIOTTO, 2008, p.91).

Com base nessa ideia, gostaria de explorar um pouco mais a questão do *governo de si mesmo*. Para isso, retomo brevemente uma discussão realizada por Foucault no curso *Os anormais* (1974-1975). Considerando um conjunto de mecanismos de vigilância e distribuição, o autor examina a formação de um saber e de um poder de normalização. De modo mais específico, na *Aula de 19 de fevereiro de 1975*, o autor analisa o desenvolvimento da pastoral, nascida na Reforma e do Concílio de Trento²⁹.

²⁹ A definição do *sacramento da penitência* foi instituída no século XVI pelo Concílio de Trento (1545-1563). No estudo desenvolvido por Ângela Almeida (1993) intitulado *O gosto do pecado: casamento e sexualidade nos manuais de confessores dos séculos XVI e XVII*, pode-se compreender o que era definido como *casamento, família e sexualidade* e de que forma o mecanismo da confissão estava implicado na regulação das condutas.

Tomando como fio condutor o ritual da penitência, Foucault estabelece relações entre esse ritual e uma técnica de governo das almas que ele chamou mais tarde de *poder pastoral*. Nas palavras do autor:

No momento em que os Estados estavam se colocando o problema técnico do poder a exercer sobre os corpos e dos meios pelos quais seria efetivamente possível pôr em prática o poder sobre os corpos, a Igreja, de seu lado, elaborava uma técnica de governo das almas, que é a pastoral, a pastoral definida pelo concílio de Trento e retomada, desenvolvida em seguida por Carlos Borromeu (FOUCAULT, 2002, p. 224).

O autor afirma que a ideia de governo dos homens pode ser analisada sob duas formas: “primeiramente, sob a forma da idéia e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção da consciência, da direção das almas” (FOUCAULT, 2008a, p.166).

No que consiste o *poder pastoral*?³⁰ Em linhas gerais, pode-se afirmar que essa modalidade de poder, nascida nas instituições cristãs, está voltada para os indivíduos e visa a dirigi-los de modo contínuo e permanente. E quem pode fazer isso? Foucault (1995) explica que alguns indivíduos, qualificados pela Igreja, podem servir aos demais como pastores.

Vale destacar aqui três características examinadas por Foucault (1995; 2006c) sobre o pastorado e o papel do pastor:

(1) Responsabilidade. O pastor deve assumir a responsabilidade pelo *conjunto do rebanho* na sua totalidade e por *cada ovelha* em particular.

(2) Obediência. O rebanho deve *submeter-se* à vontade do pastor.

(3) Conhecimento. Para assegurar a salvação do rebanho, o pastor deve saber o que se passa na alma de cada um. Daí a importância do *exame de consciência* para garantir o acompanhamento permanente e individualizado.

³⁰ Com base nos objetivos da Tese, optei por não detalhar a discussão realizada por Foucault sobre a problemática do poder pastoral no Oriente (pré e pós-cristão) e no Ocidente, nem sobre a forma como, a partir dos séculos XV e XVI, ocorre o que o autor denomina *crise do poder pastoral*. Sobre isso, ver: Foucault (1995; 2006c; 2008a), Candiotto (2008), Rone Santos (2009) e Gadelha (2009).

A partir disso, é possível afirmar que essa modalidade de poder individualizante produz uma forma de *relação para consigo mesmo* e está implicada na *produção de verdade* sobre o sujeito. Enfim, pode-se ver como essa tecnologia pastoral está implicada na formação do Estado Moderno.

Produziu-se, no século XVIII, um fenômeno importante: uma nova distribuição, uma nova organização deste tipo de poder individualizante. Não creio que será necessário considerar o “Estado Moderno” como uma entidade que se desenvolveu em detrimento dos indivíduos, ignorando quem eles são e até a sua existência, mas pelo contrário como uma estrutura muito elaborada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que forneça a esta individualidade uma forma nova e que a submeta a um conjunto de mecanismos específicos. (FOUCAULT, 1995, p.237)

Observa-se, então, uma mudança de ênfase. O poder pastoral não desaparece, mas distribui-se de outra forma, organiza-se com outros objetivos. Da mesma forma, o problema do governo deixa de focalizar apenas o domínio espiritual e moral da vida dos indivíduos e estende-se ao conjunto do corpo social. O poder pastoral multiplica seus objetivos e passa a ser exercido por outras instituições (polícia, família, escola, hospital – não está mais ligado somente à instituição religiosa). Tais modificações possibilitaram “[...] centrar o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: um, globalizante e quantitativo, relativamente à população; o outro, analítico, relativamente ao indivíduo” (FOUCAULT, 1995, p.238).

Forma-se uma racionalidade política cada vez mais fundamentada numa *razão de Estado*³¹, cujas relações de poder, simultaneamente, *individualizam* (disciplinas do corpo) e *totalizam* (regulações da população). A *gestão da vida* organiza-se na junção

³¹ “A razão de Estado não é uma arte de governar segundo as leis divinas, naturais ou humanas. Esse governo não tem de respeitar a ordem geral do mundo. Trata-se de um governo em concordância com a potência do Estado. É um governo cujo objetivo é aumentar essa potência em um quadro extensivo e competitivo” (FOUCAULT, 2006c, p.376). Essa modalidade de governo será analisada de forma mais detalhada por Foucault nas aulas de 8, 15 e 22 de março do curso *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008a).

entre corpo e população. Essa racionalidade política baseada numa razão de Estado precisa ser examinada em estreita conexão com a *emergência do problema da população*.

A razão de Estado definiu de fato uma arte de governar em que a referência à população estava implícita, mas, precisamente, ainda não havia entrado no prisma reflexivo. O que vai acontecer, do início do século XVII a meados do século XVIII, vai ser uma série de transformações graças às quais e através das quais essa espécie de elemento central em toda a vida política, em toda a reflexão política, em toda a ciência política a partir do século XVIII, essa noção de população vai ser elaborada (FOUCAULT, 2008a, p.370).

Como explica Foucault (2008a), a partir do início do século XVII a meados do século XVIII, vê-se desenvolver um modelo de governo baseado numa *economia política*, ao mesmo tempo em que desaparece a ideia de que o modelo de família deva ser considerado uma referência para a prática de governo.

Até o surgimento da problemática da população, a arte de governar não podia ser pensada senão a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que, ao contrário, a população vai aparecer como absolutamente irreduzível à família, a família passa para o nível inferior em relação à população; aparece como elemento no interior da população. Portanto, ela não é mais um modelo; é um segmento, segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população [...], é pela família que se terá efetivamente de passar (FOUCAULT, 2008a, p.139).

O estudo histórico realizado por Foucault permite afirmar que, com o advento da população, será atribuído outro significado à família. De modelo para o bom governo, a família passa a ser compreendida como *instrumento privilegiado* para governar de modo racional e planejado, e em torno dela deve organizar-se a *ciência do governo*³². Sob essa perspectiva, governar significará conduzir as condutas

³² Foucault, durante a *Aula de 1º de março de 1978* do curso *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008a), examina de forma detalhada a relação entre a emergência do problema da população e o desbloqueio da arte de governo. Não pretendo desenvolver essa discussão neste trabalho.

individuais e coletivas, administrá-las em profundidade, com sutileza e em detalhe (FOUCAULT, 2008a)³³.

Com isso, é possível retomar a discussão sobre *governamentalidade*. Procurei examiná-la como propõe Avelino (2011, p.97): “[...] as racionalidades governamentais devem ser tomadas como estilos de pensamento e modos de tornar a realidade pensável numa tal direção visando torná-la condutível a determinados cálculos e programas de governo”.

Com base nessas ideias, considero importante, ainda, abordar dois pontos: (1) os temas do liberalismo e do neoliberalismo; (2) a governamentalidade neoliberal.

Como já destaquei, Foucault (2008a, 2008b) examinou a prática governamental – *Como ela se apresenta? Como é racionalizada?* – e sua relação com os temas do liberalismo e do neoliberalismo. Apóio-me nos trabalhos de Alfredo Veiga-Neto (2000a, 2010a, 2010b), Avelino (2011), Gadelha (2009) e Maura Lopes (2009) para afirmar que tais estudos de Foucault contribuíram para a análise de práticas de governo que instituíram o (neo)liberalismo, aquilo que tem sido chamado de *governamentalidade (neo)liberal*.

O que está atualmente em questão na nossa realidade não é tanto o crescimento do Estado ou da razão de Estado, mas antes o seu decrescimento, que vemos se manifestar nas nossas sociedades do século XX nestas duas formas: uma, que é precisamente o decrescimento da governamentalidade de Estado com o crescimento da governamentalidade de partido; de outro lado, a outra forma de decrescimento, que é a que podemos constatar em regimes como o nosso, em que se tenta buscar uma governamentalidade liberal [...] (FOUCAULT, 2008b, p.264-265).

³³ Com base nos trabalhos de Clarice Traversini e Samuel Bello (TRAVERSINI; BELLO, 2009; BELLO; TRAVERSINI, 2011), pode-se afirmar que a Estatística funcionou como uma das tecnologias centrais para o desenvolvimento de uma *ciência do governo*, pois permitiu (permite), por meio da quantificação de fenômenos da população, a criação de estratégias para “dirigir, administrar e otimizar suas condutas individuais e coletivas” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.137). Para maior detalhamento, ver a bibliografia citada.

De forma mais específica, é no curso *Nascimento da Biopolítica* que Foucault desenvolve uma grade de análise para examinar a questão do Estado na sua relação com uma *racionalidade política* — o liberalismo.

Com explica Foucault (2008b), a partir do século XVIII, começa a ser estabelecida uma conexão importante entre *prática de governo* e *regime de verdade*. Nesse contexto, o *mercado* se tornará um dos objetivos privilegiados para a prática governamental, um quadro de referência para analisar as formas de governo, um lugar de verdade. Ele não será mais um *lugar de jurisdição* — se transformará num *lugar de verificação*.

O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental. Seu papel de verificação é que vai [...] prescrever os mecanismos jurídicos ou a ausência de mecanismos jurídicos sobre os quais deverá se articular (FOUCAULT, 2008b, p.45).

Se antes, no Estado Administrativo, a arte de governo estava relacionada à razão de Estado, no Estado de governo liberal, ela aparece associada ao mercado. Nessa perspectiva, governar significa *proteger o mercado* — trata-se de uma relação entre governo (economia máxima) e liberdade econômica (livre-mercado). “O liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício de governo — racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (FOUCAULT, 1997, p.90).

Na perspectiva de Foucault, o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que “para governar mais, é preciso governar menos” (VEIGA-NETO, 2000a, p.186).

Entre os séculos XVIII e XX, a governamentalidade liberal sofreu muitas modificações. Sem entrar em detalhes, o que pretendo destacar aqui são os efeitos produzidos por essa liberdade econômica, a gestão da liberdade e suas crises. Essas crises exigiram reavaliações constantes do projeto liberal e uma nova configuração, que se costuma chamar *liberalismo avançado* ou *neoliberalismo*³⁴.

Pode-se dizer que a discussão realizada por Foucault (2008b) sobre neoliberalismo amplia e modifica algumas ideias desenvolvidas pela racionalidade liberal. Como explica Veiga-Neto (2000a, p.198),

numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito — aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia —, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma *reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por 'expertos' e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado*. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutileza de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a *lógica da empresa*, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas — principalmente as grandes corporações — têm muito a ganhar com o *empresariamento do Estado* (grifos meus).

O que isso quer dizer? Há mudanças importantes: (1) o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado — livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre-troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência — *lógica da empresa*; (2) há um deslocamento na compreensão do *Homo oeconomicus*. Enquanto no liberalismo ele era entendido como *um parceiro da troca*, no

³⁴ Durante o curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) dedica-se ao exame detalhado do *liberalismo clássico* e de seus desdobramentos na segunda metade do século XX: o *neoliberalismo alemão* (ordoliberalismo) — representado pelos teóricos das Escolas de Frankfurt e de Friburgo; o *neoliberalismo americano* (anarcoliberalismo) — representado pelos teóricos da Escola de Chicago. Para discussões detalhadas sobre a passagem do liberalismo para o neoliberalismo, ver Foucault (2008b) e Gadelha (2009).

contexto neoliberal, ele deve tornar-se um empreendedor — *empresário de si mesmo*³⁵; (3) por fim, destaco a mudança ocorrida na compreensão dos fenômenos sociais. Para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado — todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica.

O neoliberalismo, que é o regime de governo tendencialmente em voga no mundo contemporâneo, vai procurar reintegrar a população. [...] Nesse sentido, governar a população é fazer com que todo o fenômeno social seja também uma atividade econômica, analisável segundo a racionalidade econômica. [...] Dessa forma, podem ser entendidas e dirigidas as condutas que tipicamente se colocavam fora do domínio econômico, por exemplo: as escolhas individuais no âmbito das relações familiares, da formação profissional, da saúde, do uso de drogas, da criminalidade (FARHI NETO, 2010, p.178).

[...] Em suma, com a aplicação da grade econômica tampouco se trata, desta vez, de fazer compreender processos sociais e torná-los inteligíveis; trata-se de ancorar e justificar uma crítica política permanente da ação política e da ação governamental. Trata-se de filtrar toda a ação do poder público em termos de jogo de oferta e procura, em termos de eficácia quanto aos dados desse jogo, em termos de custo implicado por essa intervenção do poder público no campo do mercado [...] (FOUCAULT, 2008b, p.338).

Até aqui, procurei apresentar e discutir alguns conceitos importantes para a problematização da relação família-escola — *governamentalidade, governo, poder, sujeito, liberalismo e neoliberalismo*. A partir dessa discussão, pode-se dizer que a arte de governar no mundo contemporâneo é constituída por uma racionalidade econômica que opera sobre condutas individuais e coletivas. Trata-se de uma *economia de governo* — como se podem obter *maiores resultados com esforços mínimos*, como se pode *governar menos para governar mais* (FOUCAULT, 2008a).

³⁵ Gadelha (2009), a partir de Foucault, examina a forma de governamentalidade neoliberal americana e suas implicações para a emergência do *Homo oeconomicus* e para a constituição de uma *cultura do empreendedorismo*. Para uma discussão detalhada sobre isso, ver Foucault (2008b) e Gadelha (2009).

Nessa perspectiva, escola e família são instrumentos privilegiados para que a ação de governar atinja os alvos. Por isso, tornar-se importante perguntar: como a arte de governar está se dando no mundo contemporâneo? Em tempos de economia de governo, como a relação família-escola/mãe-escola é constituída? Que sentidos são atribuídos a ela? Por que, no mundo atual, a participação da família, em especial das mulheres-mães, na vida escolar dos filhos se torna central? Ou, ainda, de modo mais específico, por que algumas famílias, sobretudo as mulheres-mães pobres, são transformadas em sujeitos-alvo de práticas de governo de forma mais sistemática e estandardizada.

No que se refere ao tema discutido nesta Tese, esses questionamentos permitem analisar a relação que se estabelece entre governamentalidade, gênero e pobreza. Por isso, considero importante e necessário examinar como gênero e pobreza operam estruturando as práticas de governo voltadas para a família, em especial, para as mulheres-mães pobres. Essa discussão é o que procuro desenvolver a seguir.

Gênero e pobreza

Educação das mães

Além da saúde e do bem-estar das mães, seu nível de educação também tem forte influência sobre a probabilidade de que seus filhos sobrevivam até os 5 anos de idade, que se desenvolvam e se alimentem adequadamente, e que frequentem a escola. Um estudo realizado em 2005 pelo UNICEF em 18 países africanos sobre frequência na escola primária mostrou que 73% das crianças cujas mães haviam recebido educação frequentavam esse nível escolar, em comparação com 51% daquelas cujas mães não haviam recebido educação (UNICEF, 2009, p.19).

Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2009).

Meninas adolescentes: o melhor investimento que se pode fazer

Muitas vezes as meninas enfrentam grandes obstáculos, mas também representam uma promessa. [...] Estudos realizados em 2003 mostraram que, quando mulheres e meninas têm trabalho remunerado, reinvestem 90% de seu rendimento em suas famílias, ao passo que homens e meninos investem entre 30% e 40%. Pesquisas mostraram também que níveis mais altos de escolarização de mães estão relacionados a melhores condições de saúde de bebês e crianças (EITEL, 2011, p.74).

Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2011).

Os excertos em destaque apresentam dados sobre a infância e a adolescência, no Brasil, divulgados pelos Relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância. Tais documentos definem padrões internacionais para os cuidados, o tratamento e a proteção de todas as crianças, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem nacional ou social e posição econômica³⁶. Segundo o UNICEF, o cuidado com as crianças não é uma atribuição apenas do Estado, pois a família e a comunidade também têm responsabilidade. Sob essa perspectiva, resultados de pesquisa apresentados nos relatórios associam os *problemas sociais* aos *problemas educacionais*.

Vejamos, agora, como os problemas sociais são abordados pela mídia nacional.

Mães influenciam em rendimento escolar

Uma em cada cinco mães de crianças de zero a quatro anos no país [é] analfabet[a] tota[l] ou funciona[l]. O dado, revelado pelo demógrafo Eduardo Rios Neto, do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais, indica um desafio para o Brasil que só será enfrentado, em sua opinião, com a adoção de políticas de ações afirmativas para esse grupo já no ensino básico. [...] "Quanto melhor for o sistema de ensino que desejamos daqui para a frente, maior será a demanda sobre a mãe para o acompanhamento do filho. Cabe ao Estado encontrar alguma forma de compensar essa deficiência, caso contrário, vamos continuar com um sistema em que parte dele terá uma educação de qualidade e outra não". As políticas de transferência de renda para essas mães menos escolarizadas são, na opinião de Neto, necessárias, porém insuficientes. "É preciso discutir o problema da oferta dos serviços, já que essa escola precisará ser de qualidade para compensar a desigualdade" [...] (GOIS, 2006, s.p.).

Folha.com, 28/10/06.

Mortalidade infantil cai 58% em 18 anos

A taxa de mortalidade entre crianças caiu 58% no Brasil de 1990 e 2008. O número de óbitos no período passou de 53,7 para cada mil nascidos vivos para 22,8. Apesar da melhora dos indicadores brasileiros, há ainda muito o que se fazer. [...] Desnutrição infantil. O levantamento feito pelo Ministério da Saúde revela também uma queda significativa da desnutrição infantil entre 1989 e 2006. No período, a proporção de crianças menores de 5 anos com peso abaixo do ideal caiu de 7,1% para 1,8%. "É uma redução sustentável, provocada pelo Programa da Saúde da Família, melhor escolaridade das mães, melhores condições de vida e melhor saneamento", afirmou o ministro da Saúde, José Gomes Temporão (FORMENTI, 2010, s.p.).

Jornal o Estado de São Paulo, 15/12/10.

³⁶ Termos utilizados pelos documentos.

Baixa escolaridade pode levar mãe a interromper amamentação de bebê

A baixa escolaridade é um dos fatores que pode[m] pesar na hora de uma mulher trocar o aleitamento materno pelo leite artificial nos primeiros meses de vida de uma criança. A constatação faz parte de um estudo desenvolvido por pesquisadores da Fundação Osvaldo Cruz em parceria com a UFRJ. De acordo com os estudiosos, mães com menos de oito anos de estudo, ou seja, que não concluíram o ensino fundamental, têm 29% mais chance de introduzir leite artificial na alimentação do bebê, comparadas com as que terminaram essa etapa dos estudos. Outros itens que interferem nessa decisão são o trabalho informal e a falta de um companheiro na fase adulta. As mulheres que contam com um posto de trabalho formal têm 60% menos chances de recorrer a produtos industrializados. [...] (PORTAL R7, 2010, s.p.)

Portal R7, 10/01/10.

Como podemos observar, essas reportagens veiculam ideias sobre a educação das famílias e, de forma mais específica, sobre a escolaridade de mulheres-mães: crianças que vivem em famílias pobres podem apresentar mais frequentemente problemas de desenvolvimento e de aprendizagem; a baixa escolaridade de mulheres-mães é um dos fatores apontados dentre aqueles que contribuem para reduzir a mortalidade infantil, garantir a alimentação do bebê por meio do aleitamento materno e aumentar o rendimento escolar dos filhos.

Os relatórios do UNICEF propõem o investimento na educação das meninas para alcançar as *Metas de Desenvolvimento do Milênio*. Tal investimento já havia sido anunciado no Relatório publicado em 2004:

Os benefícios da educação de meninas estão há muito comprovados. Mas existe um novo consenso sobre o fato de a educação de meninas ser a tarefa mais urgente para a comunidade internacional de desenvolvimento e sobre como a educação de meninas pode orientar os esforços internacionais destinados a alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio. A educação de meninas é o meio mais eficiente de combater muitos dos maiores desafios do desenvolvimento humano (UNICEF, 2004, p.45).

Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2004).

Neste ponto, retomo os objetivos da seção. O que me interessa destacar aqui é a estreita relação entre *governamento das famílias, gênero e pobreza*. De modo mais específico, faço essa contextualização do tema para discutir e problematizar como

gênero e pobreza contribuem para posicionar algumas famílias como alvo de práticas educativas e de controle mais sistemáticas. E, ao referir-me a gênero e pobreza, é preciso explicar o modo como compreendo cada um desses conceitos.

Começarei fazendo uma ressalva: os significados atribuídos aos conceitos de *gênero* e *pobreza* são disputados no interior de campos de saber e de movimentos sociais. Tais disputas são, sobretudo, políticas, estando implicadas em processos de particularização e classificação de grupos sociais. Esses processos contribuem para posicionar socialmente grupos familiares, por exemplo, numa operação que institui desigualdades. Poderia dizer que é no interior desse processo que algumas diferenças são transformadas em desigualdades. Em termos analíticos, é possível dizer que a definição de pobreza é construída social e culturalmente, tal como afirmou Georg Simmel em sua obra *Os pobres*, escrita no início do século XX.

Para construir essa argumentação, cito aqui os trabalhos de Giddens (2005), Eduardo Rodrigues et al. (1999), Hildete Melo (2005a, 2005b), Luis Cascudo (1996) e Sarah Sant'Ana (2007), que examinam o tema. Guardadas as devidas particularidades de cada estudo, é possível afirmar que a definição de pobreza varia conforme a abordagem.

O trabalho desenvolvido por Rodrigues et al. (1999) menciona as seguintes abordagens teóricas: socioeconômica e culturalista. Na *abordagem socioeconômica*, pobreza significa falta de renda ou renda insuficiente e está associada a um *estado de carência*. É no âmbito dessa abordagem que se constroem *linhas de pobreza* — absoluta ou relativa — para mensuração dessa condição.

Sob essa perspectiva, para definir a *condição de pobreza*, a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) baseiam-se na renda familiar *per capita*. Dessa forma, são consideradas como *famílias pobres* aquelas com renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo.

Duas pesquisas, uma realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2010 e outra pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2008, também tomam como base a renda familiar — a FGV utiliza a renda mensal domiciliar (soma

do rendimento familiar) e o IPEA a renda familiar *per capita* (divisão do rendimento familiar pelo número de componentes da família)³⁷. Apresento uma síntese das classificações conforme a renda mensal domiciliar (FGV): (a) classe E — zero a R\$ 758; (b) classe D — R\$ 768 a R\$1.064; classe média — R\$1.064 a R\$ 4.591; e segundo a renda familiar *per capita*: (a) pessoas em condição de indigência — renda igual ou inferior a R\$ 103,75; (b) pobres — renda igual ou inferior a R\$ 207,50.

Por outro lado, sob uma *perspectiva culturalista*, estudos afirmam que pobreza não deve ser reduzida a insuficiência de recursos econômicos. Para defini-la, é importante analisar os modos de vida, os padrões de consumo, o sistema de valores dos grupos sociais. Giddens (2005), ao examinar como a pobreza é definida, afirma que “medir a pobreza exclusivamente em termos de renda é uma forma de subestimar a real dimensão das privações entre as famílias de baixa renda” (GIDDENS, 2005, p.257).

Além das abordagens citadas, gostaria de analisar brevemente outra abordagem: a *naturalista*, com base nas ideias de Giddens (2005) e Sant’Ana (2007). Essa abordagem supõe que *a pobreza é do pobre*. Sua definição está amparada na ideia de que o pobre é responsável por sua condição e cabe a ele prover recursos necessários para superá-la. Giddens (2005) explica que tal abordagem oferece condições para a formulação de teorias sobre a pobreza: a *cultura da pobreza* (LEWIS, 1961) — transmitida de geração para geração; e a *cultura da dependência* (MURRAY, 1984) — produzida pelas políticas públicas assistenciais (aquilo que hoje podemos nomear como *políticas públicas compensatórias* ou *políticas públicas de inclusão social*).

³⁷ Nesta pesquisa, *renda familiar* foi um dos critérios utilizados para examinar a condição de pobreza dos sujeitos da pesquisa. Esclareço que não foi considerada a renda familiar *per capita*, mas sim a renda familiar aproximada, informada pela própria família. *Renda familiar mensal das famílias participantes da pesquisa*: quatro famílias recebem um salário mínimo, três famílias recebem dois salários mínimos. A renda das demais famílias varia: recebem entre um e dois salários mínimos (uma família), entre dois e três (duas famílias) ou entre três e quatro (uma família). Para maiores detalhes, ver quadro elaborado sobre as mulheres-mães — Apêndice C.

De outro modo, Cascudo (1996) examina a produção da categoria “pobre” da perspectiva das Ciências Sociais Brasileiras, citando dois paradigmas: (1) *paradigma da produção*; (2) *paradigma da cultura*.

Segundo o autor (CASCUDO, 1996), estudos produzidos nos anos 70 sob orientação do *paradigma da produção* permitem focalizar os pobres como uma categoria sociológica, de inspiração marxista: “os trabalhadores”. Desse modo, o trabalho constitui-se como um dos critérios por meio dos quais a pobreza pode ser definida. Ao mesmo tempo, a família torna-se objeto de estudo pela sua importância para o mercado de trabalho – pode-se citar aqui, como exemplo, a introdução do tema divisão sexual do trabalho na agenda de pesquisas desenvolvidas nesse período.

Noutra direção, estudos etnográficos, orientados pelo *paradigma da cultura*, buscaram examinar os modos de vida específicos das chamadas *camadas populares*, valorizando sua diversidade cultural, o que se contrapunha às abordagens que posicionavam os pobres como indivíduos *alienados* e, portanto, passíveis de sofrer manipulação.

Ao examinar esses paradigmas, o estudo de Cascudo (1996) procura enfatizar a importância de complexificar a análise dos temas família e pobreza, procurando afastar-se de uma abordagem linear e unidirecional.

Na mesma linha, o estudo de Sant’Ana (2007) ressalta a importância de considerar os modos de constituição da categoria “pobres” e sua relação com a sociedade. Como afirma a autora: “a importância da definição institucional da pobreza reside no fato de que ela nos alerta sobre a constituição da categoria ‘pobres’ e o modo pelo qual, historicamente, a definição institucional sobre ‘quem devemos assistir’ e ‘quem consideramos pobres’ pode variar bastante” (p.08).

Com base no que foi discutido até aqui, afirmo que a pobreza é compreendida como um *fenômeno complexo e multidimensional*. A análise da pobreza não pode se concentrar apenas na capacidade da pessoa de ter acesso a determinadas quantidades de renda ou de dispor de renda, nem de estar inserida em determinadas

posições nos processos de produção. Também é preciso dizer que não se pode estabelecer uma linha de pobreza e tomá-la como parâmetro para avaliar todos da mesma forma.

Os trabalhos de Melo (2005a, 2005b) contribuem para uma reflexão a respeito dos diferentes critérios utilizados para identificação dos pobres. Como explica a autora, a forma como compreendemos a pobreza tem efeitos concretos na sua mensuração, mas também na formulação das políticas públicas que visam a combatê-la. “Quaisquer dos métodos usados apresentam problemas para o desenho das políticas públicas, porque a taxa de participação dos pobres na sociedade é profundamente afetada pela escolha dos parâmetros de mensuração” (MELO, 2005a, p.p.08-09). Quando a autora examina tais parâmetros, chama atenção para o fato de que eles sofrem transformações importantes quando a variável *renda* é cruzada com outras variáveis, como sexo, idade, escolaridade e posição na família, para analisar a pobreza de mulheres e homens no Brasil.

A análise da pobreza em articulação com gênero, por exemplo, que interessa a este estudo, possibilita discutir parâmetros de mensuração que produzem lugares sociais para homens-pais e mulheres-mães pobres.

Da perspectiva dos estudos de gênero pós-estruturalistas, destaco a importância do *conceito de gênero* para a pesquisa. Para tanto, (re)tomo e (re)coloco a discussão que venho realizando desde o Mestrado, tomando como base os desdobramentos teóricos e políticos do conceito de gênero desenvolvidos por Meyer (2003b).

Primeiro: a *articulação intrínseca entre gênero e educação* permite rejeitar e problematizar noções essencialistas e universais de homem/mulher e de paternidade/maternidade. Operando com esse pressuposto, é possível argumentar que, no interior de diferentes processos educativos, os indivíduos são transformados em – aprendem a reconhecer-se como – homens e mulheres, pais e mães. Esses processos “não [são] linear[es], progressivo[s] ou harmônico[s] e também nunca [estão] finalizado[s] ou completo[s]” (MEYER, 2003b, p.16).

Segundo: tomar o conceito de *gênero como um elemento organizador da cultura* possibilita examinar os diferentes modos pelos quais gênero opera estruturando o próprio social. Sob essa perspectiva, abandona-se o entendimento de que gênero se refere apenas à construção social de papéis e funções masculinos e femininos. Tal abordagem remeteria a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e deixaria de problematizar como tais diferenças e desigualdades são produzidas no interior das instituições e práticas sociais, as quais são constituídas pelos — e constituintes dos — gêneros. Esse desdobramento permite compreender que gênero atravessa e dimensiona as ações de governo, bem como possibilita distinguir as ações direcionadas às mulheres daquelas que focalizam as mães.

Terceiro: o *caráter relacional do conceito de gênero* possibilita a análise de formas de condução da conduta de homens-pais e mulheres-mães, atentando para o pressuposto de que o feminino e o masculino e, com isso, também maternidade e paternidade são construções relacionais e interdependentes. Nesse sentido, podemos, por exemplo, afirmar que os mesmos discursos que permitem que as mulheres-mães sejam narradas e posicionadas como responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos possibilitam que a ausência dos homens-pais nesse processo seja significada como natural.

Quarto: *articulando-se gênero e poder*, será importante examinar as redes de poder envolvidas no processo de diferenciação que permite classificar, hierarquizar e posicionar sujeitos. Isso implica também levar em conta que as identidades masculinas paternas e femininas maternas são produzidas e transformadas numa articulação de gênero com outros marcadores sociais.

Com base em toda a argumentação anteriormente desenvolvida, quero, então, (re)tomar ideias sobre a *educação das mulheres* apresentadas por meio de estudos do UNICEF e de matérias jornalísticas. Um breve exame permite afirmar que discursos considerados verdadeiros em nossa sociedade são veiculados amplamente nessas instâncias. Ao mesmo tempo, ao fazê-lo, tais instâncias tornam-se produtoras de

discursos e saberes. Como explica Rosa Fischer (2001, p.231), na mídia, multiplicam-se “[...] as criações, recriações, transformações, analogias e adaptações de enunciados distintos, em direção a um novo discurso com características próprias”.

Desse ponto de vista, pode-se dizer, por exemplo, que discursos positivistas são recriados, transformados – sofrem, portanto, uma mediação — através dos meios de comunicação e de pesquisas como as citadas pelo UNICEF. Cito aqui, por exemplo, a primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827, que assim justifica a educação das mulheres: “as mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas” (CASAGRANDE, 2006, p.153).

Essa pluridiscursividade do social contribui para posicionar a mulher, no singular, como “educadora do homem” (VERISSIMO, 1985), “responsável pela construção dos homens de amanhã” (PEDRO, 1997). Esses discursos, considerados verdadeiros, atribuem às mulheres as funções de cuidado, proteção, gerenciamento do lar e educação dos filhos — características entendidas, nesse contexto, como inerentes a elas, por sua condição feminina.

Ao mesmo tempo, esses e outros discursos são incorporados e mobilizados para responder a uma determinada conjuntura, na qual a *educação das mulheres*, ao mesmo tempo em que se justifica pela preocupação com os problemas sociais, é prioridade para as políticas públicas educacionais, que visam a garantir um direito reivindicado há muito pelo movimento feminista: igualdade de acesso à educação.

Por fim, é possível afirmar que os discursos sobre os benefícios da *educação de meninas* pressupõem um benefício à nação de modo geral muito antes de fazerem qualquer referência a benefícios em suas vidas em particular. A maior escolaridade das mulheres é apontada como elemento que garantirá sua participação ativa no desenvolvimento econômico do país (estudos mostram que regiões que investiram na educação de meninas, como o sudeste da Ásia, têm apresentado níveis mais altos de desenvolvimento econômico) e na família, aumentando a renda familiar,

gerenciando a saúde de seus membros, reduzindo a mortalidade infantil e garantindo o acesso e permanência dos filhos na escola³⁸.

Neste ponto, retomo o objetivo deste capítulo. Espero ter elaborado, a partir da discussão de alguns conceitos, uma grade de análise que permita abordar o objeto de uma determinada maneira, que ofereça ferramentas para construir *um modo de ver as coisas, uma maneira de entender* a relação família-escola.

Antes de empreender a análise propriamente dita, é preciso explicar como a investigação foi desenvolvida — *princípios teórico-metodológicos que orientam a pesquisa; metodologias utilizadas para realização do trabalho de campo; tratamento dado aos materiais empíricos*. É sobre isso que falo a seguir.

³⁸ Da mesma forma, esses estudos contribuem para a naturalização de funções familiares: parece que social e historicamente alguns atributos — gerenciar a renda familiar, cuidar da saúde e da educação dos filhos — são reconhecidos como atributos femininos. Para uma discussão detalhada sobre isso, ver KLEIN (2003; 2010).

Capítulo 3

Passo a passo teórico-metodológico. Modos de fazer a pesquisa

Passo 1 de modo vagaroso; gradualmente 2 em todas as fases; de perto; passo e passo <u>Passo de cágado</u> passo muito lento <u>Passo de estrada</u> andadura vagarosa e ritmada de cavalo <u>Passo de ganso</u> Passo adotado em desfiles militares <u>Passo a passo</u> em todas as fases; passo a passo <u>Passos largos</u> em ritmo acelerado, muito rapidamente <u>A passos lentos</u> de modo lento, vagaroso	Ceder o passo a 1 deixar passar (uma pessoa), por cortesia 2 reconhecer a superioridade de (alguém); ser suplantado <u>Dar passos por</u> tomar providências para (alcançar um objetivo); esforçar-se Dar um mau passo 1 proceder mal; tomar uma decisão equivocada, insensata, imprudente 2 deixar-se seduzir, perder a virgindade	Marcar passo 1 movimentar os pés sem sair do lugar 2 Derivação: sentido figurado. não progredir fazer uma tentativa sem obter resultado Primeiros passos 1 passos de uma criança que começa a andar 2 Derivação: sentido figurado. <u>Seguir os passos</u> Derivação: sentido figurado. imitar o exemplo de alguém (HOUAISS, 2009)
---	---	--

Uma rápida análise da palavra *passo* mostra-nos alguns de seus sentidos. Escolho começar por aqui para estabelecer uma relação entre tais sentidos e o processo de fazer pesquisa. Ao mesmo tempo, esclareço que não desejo dizer o que é mesmo a palavra, muito menos subtrair-lhe a polissemia, nem lhe dar uma única definição.

Para começar, é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento*, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, *passo a passo*.

Esse processo é incerto. Por vezes, somos imprudentes e acabamos por *dar um mau passo*; em outras ocasiões, por alguma razão, não progredimos, ficamos paralisados ou fazemos tentativas que não geram resultado e *marcamos passo*.

Para pesquisar, é necessário aprender a andar, *dar os primeiros passos*. Um bom jeito de começar é *seguir os passos* de outros, mais experientes, e *imitá-los* para aprender com o — e a partir do — que foi realizado.

Meu objetivo, neste capítulo, é apresentar o *passo a passo teórico-metodológico* desta pesquisa. É importante ressaltar que não pretendo inaugurar uma fórmula, nem criar recomendações e prescrições. A descrição aqui está a serviço do processo, e não somente do resultado. O que me instiga a escrever este capítulo é a oportunidade e o desafio de compartilhar com quem faz pesquisa os caminhos percorridos, apresentando as escolhas feitas durante o trajeto: *(im)possibilidades* com as quais me deparei no planejamento e implementação dos procedimentos metodológicos e na análise do material empírico. Ao mesmo tempo, faço isso para convidar, a quem aceitar, a movimentar-se, não para seguir exatamente os mesmos passos, mas para construir seus processos de pesquisa.

Com essa — e a partir dessa — abordagem, apresento o que nomeei o *passo a passo da pesquisa*.

Passo 1: defina os princípios teórico-metodológicos da investigação

Ao planejar a implementação de uma investigação, é necessário responder a pergunta: *como fazer?* Entretanto, tal resposta poderá variar, conforme o(s) paradigma(s) que orientam a pesquisa. Nas palavras de Veiga-Neto (2002b, p.37), quando fazemos pesquisa, “é importante — tanto para nós mesmos quanto para os outros que nos lêem ou aos quais comunicamos o que fazemos — identificarmos em que paradigma(s) nos situamos em nossas pesquisas”.

Em outras palavras, os campos teóricos que fundamentam esta pesquisa — Estudos Foucaultianos, Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas — produzem efeitos nas *formas de conceber* um tema — transformando-o num problema de pesquisa — e nos *modos de fazer* a investigação. Sobre essa questão, Guacira Louro (2007a, p.p.213-214) explica que

o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. [...] A eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota.

Com esse argumento, procuro afastar-me das vertentes epistemológicas que operam em torno dos pares binários teoria/prática e pensar/fazer. Concordo com Veiga-Neto (2003b, p.04) quando argumenta que

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos, medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Destaco também a dimensão política desta pesquisa, que pretende pensar teoricamente sobre a prática e teorizar como um fazer prático. Acredito que os estudos que realizamos, se de algum modo estiverem articulados com o cotidiano escolar e suas urgências, poderão contribuir para aproximar a escola e a universidade.

Para desenvolver essa argumentação, elegi alguns autores e autoras que têm se dedicado a analisar as contribuições teórico-metodológicas do pensamento de Foucault para a pesquisa educacional — Fischer (2002, 2005, 2007), Veiga-Neto (2003c, 2006b, 2009, 2010c), Marisa Costa (2002a, 2007), Costa; Bujes (2005), Gallo; Veiga-Neto (2007), Michael Peters; Tina Besley (2008) — e dos Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas para a pesquisa em educação — Louro (2007a, 2007b), Meyer (2003b), Meyer; Soares (2005), Meyer; Ribeiro C.; Ribeiro P. (2004), Judith Butler (1998), Linda Nicholson (2000), Joan Scott (1995), Verena Stolcke (2004).

Junto com esses autores e autoras e a partir do que dizem, pretendo destacar aqui algumas contribuições dos campos teóricos já referidos para a pesquisa em educação, os quais assumo como *princípios teórico-metodológicos da investigação*.

Três, dos quatro princípios — (1) Exercite a suspeita; (2) Assuma suas intenções; (3) Abandone a pretensão de totalidade — contestam aquilo que podemos nomear *paradigma da ciência moderna*.

É importante dizer³⁹, mesmo de forma sucinta, que esse paradigma é gestado no contexto de uma racionalidade consolidada no auge do Iluminismo, produzida pelos trabalhos de Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650), Issac Newton (1643-1727) e Auguste Comte (1798-1857). Esses teóricos — conhecidos como “fundadores da Ciência Moderna” — buscaram, de formas distintas, em diferentes épocas, compreender os fenômenos sociais, garantindo o acesso à realidade pela observação neutra e objetiva.

As pesquisas desenvolvidas sob esse paradigma buscam, por meio de um método científico ordenado, a eliminação das contradições; afinal, tudo pode ser medido, quantificado e matematizado. O saber do cientista/pesquisador, puramente racional e isento da subjetividade e das influências sociais, contribuirá com o avanço e o progresso do conhecimento científico.

³⁹ A discussão que desenvolvo aqui, brevemente, está fundamentada em duas obras da Coleção *Breve História da Ciência Moderna* — volume 2: *das máquinas do mundo ao universo-máquina* (GUERRA; REIS; BRAGA, 2004) e volume 3: *das luzes ao sonho do doutor Frankenstein* (GUERRA; BRAGA; REIS, 2005).

Esse paradigma dominante é colocado em questão, sofrendo profundas crises ao longo dos séculos XIX e XX, chamadas, por alguns, de *crises ou rupturas dos paradigmas* (VEIGA-NETO, 2002b; 2008).

De modo geral, podemos dizer que o pós-estruturalismo tem fornecido ferramentas para colocarmos em xeque pressupostos ancorados nesse paradigma — destaque, além de outros já citados, os trabalhos de Bauman (1999), Giddens (1991) e Richard Rorty (1997). Atenho-me, neste momento, à discussão de alguns desses pressupostos, considerando que o que me interessa, como já referi, é destacar os princípios teórico-metodológicos da investigação.

(1) *Exercite a suspeita*. Desconfie das verdades e certezas. Como nos ensinou Foucault (2003), a verdade é produzida neste mundo e nele produz efeitos. É preciso problematizar aquilo que funciona como verdadeiro ou falso em uma dada sociedade. Aqui, outro conceito desenvolvido por Foucault torna-se importante. Por *problematização*, entende-se “o conjunto das práticas discursivas e não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2006d, p.270). Fazer pesquisa, nessa perspectiva, significa problematizar o que é dito e pensado sobre um determinado tema, tanto aquilo que pode ser tomado como falso, errado ou inadequado, quanto e, sobretudo, o que pode ser compreendido como verdadeiro, certo ou adequado. Além disso, implica uma problematização do próprio pensamento. Concordo com Cláudia Fonseca (1999b, p.69) quando afirma que: “dependendo da lente usada para examiná-los [os dados], o mesmo material empírico pode inspirar leituras opostas — ora em termos de ‘dinâmicas sociais’, ora em termos de ‘patologia’”. Existem múltiplas formas de construir um problema e de explicá-lo. Portanto, as respostas derivadas da pesquisa devem ser compreendidas como provisórias e parciais.

(2) *Assuma suas intenções*. Longe de situar-se numa posição privilegiada para analisar e criticar os acontecimentos do mundo social, o pesquisador produz e reproduz verdades. Ele não é “o portador de valores universais” (FOUCAULT, 2003, p.13). Seu saber “não paira acima e fora das forças e relações de poder: é parte

integrante e essencial delas” (SILVA T., 1996a, p.241). Os conhecimentos produzidos na e pela pesquisa devem ser compreendidos em termos de verdade e poder. Assim, assumindo-se uma posição permanente de luta, pode-se perguntar: que conjunto de regras permite distinguir o verdadeiro do falso? Que mecanismos de poder-saber possibilitam atribuir legitimidade a determinado(s) conhecimento(s)? Que efeitos são produzidos pela pesquisa?

(3) *Abandone a pretensão de totalidade.* Estando radicalmente envolvidos com a pesquisa, é preciso admitir os limites e possibilidades desse processo. Temos que admitir que examinar uma problemática em sua totalidade é impossível (COSTA, 2002b). Isso significa que precisamos reconhecer que: a) os conhecimentos produzidos pela pesquisa serão sempre parciais, e não totais; b) tais conhecimentos não poderão ser analisados de forma totalitária. Por um lado, essa compreensão pode parecer um tanto perturbadora; por outro lado, pode permitir maior atenção ao processo de pesquisa, aos acontecimentos do trajeto. Ficaremos atentos, então, às dúvidas, às incertezas, aos conflitos, aos múltiplos sentidos desse processo. Será necessário “[...] resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber [...]” (MEYER; SOARES, 2005, p.40).

(4) *Adote uma postura ética.* Se assumirmos que a pesquisa não é um procedimento guiado pela pura racionalidade, admitiremos também que ética e pesquisa são indissociáveis. Toda pesquisa tem implicações éticas. Tais implicações poderão variar conforme: a) *a natureza da pesquisa.* Uwe Flick (2009, p.56), ao examinar as questões éticas vinculadas à pesquisa qualitativa, explica que “os dados da pesquisa qualitativa produzem, em geral, mais informação contextual sobre um participante isolado do que a pesquisa quantitativa”. Além disso, “a pesquisa qualitativa é normalmente planejada muito aberta e adaptável ao que acontece no campo” (FLICK, 2009, p.56). Ao mesmo tempo, pode-se pensar que as ditas *ciências exatas* “não são nem mais nem menos exatas que as humanas” (FONSECA, 2010, p.57). Importa explicar que não pretendo qualificar ou desqualificar uma ou outra

vertente; muito menos afirmar que a ética é intrínseca a esta ou aquela; b) *as pessoas envolvidas*. Fonseca (2010), ao analisar algumas de suas inquietações sobre a ética em pesquisa, provoca-nos a refletir sobre os problemas enfrentados tanto ao planejar e executar a pesquisa, quanto ao definir um público-alvo – que critérios utilizamos? Elegemos um grupo por conveniência, por sua condição socioeconômica, pela facilidade de manipulá-lo?; c) *as finalidades do estudo*. A forma como abordamos o problema também pode produzir efeitos para os sujeitos-participantes. Um dos desafios éticos e políticos mais importantes consiste em não reforçar posições-de-sujeito que pretendemos contrapor com a pesquisa. Com base nesse pressuposto, torna-se necessário perguntar pelos efeitos antes, durante e depois do processo concluído – que efeitos os procedimentos da pesquisa produziram? Como tratar as informações obtidas? Que compromissos são importantes de serem assumidos para divulgar e socializar os conhecimentos produzidos?

A partir dessa discussão, pode-se observar que um processo de pesquisa inicia com a concepção de uma *ideia* e sua transformação em um *problema*. A eleição de um ou outro princípio (con)formará o processo teórico-metodológico. Por isso, afirmo que esse é o primeiro passo, o que definirá os demais. Tendo cumprido essa etapa, podemos passar para o próximo passo.

Antes de prosseguir, uma ressalva.

Recusar os pressupostos de neutralidade e objetividade não implica argumentar a favor da falta de rigor na pesquisa. “[...] É preciso ter clara a distinção entre *rigor* e *exatidão*. Lembro que não há uma correlação necessária entre essas duas características [...]” (VEIGA-NETO, 2000b, p.41). Essa distinção ajuda-me a afirmar que, mesmo quando se recusa a exatidão na pesquisa, não se pode pensar que tudo e/ou qualquer coisa pode ser realizada. “[O rigor] é sempre desejável. [A exatidão] é uma quimera” (VEIGA-NETO, 2010c, p.20).

Passo 2: escolha o(s) método(s) de pesquisa

O desdobramento dos *princípios teórico-metodológicos* tem efeito importante na definição do(s) método(s) escolhido(s). Com esse entendimento, apresento e justifico os procedimentos metodológicos que elegi para a realização do estudo.

Na ocasião da qualificação do Projeto de Doutorado, havia dito que é desejável que uma pesquisa possua perguntas bem formuladas para orientar e organizar o trabalho de campo, minimizando dificuldades e impasses. Afirmar também que é importante manter-se aberto ao que acontece no campo. Aquilo que acontece no dia a dia desse trabalho indicará a necessidade de reavaliar o problema previamente anunciado.

Essa hipótese já havia sido anunciada. O que eu não poderia imaginar seria que aquilo que eu viveria nos dois anos seguintes mudaria significativamente as escolhas anunciadas no Projeto.

Após a qualificação, em novembro de 2008, tendo como base os pareceres da banca, passei a planejar o trabalho de campo.

A decisão havia sido tomada conforme foi anunciado no projeto.

Para construir o material empírico, pretendo organizar um trabalho de campo que envolve uma pesquisa etnográfica em uma escola municipal de Porto Alegre. Para descrever e analisar os modos de circulação das famílias neste local, pretendo: acompanhar os atendimentos direcionados a elas realizados por professores(as), supervisoras, coordenadoras pedagógicas e direção; analisar materiais de registros da escola (registros de entrevistas, de atendimentos pedagógicos e psicológicos, fichas de encaminhamento, relatórios de professores(as) sobre reuniões com elas, pareceres de encaminhamento de professores, de profissionais da área da saúde, do conselho tutelar, etc.); e, caso seja importante para esta pesquisa, utilizar o recurso da entrevista (DAL'IGNA, 2008, p.06).

Considerando esse objetivo, dediquei um capítulo (20 páginas) do Projeto à apresentação da escola e do bairro e ao exame das implicações de uma pesquisa etnográfica. As 20 páginas não traduzem suficientemente o investimento realizado: entrevistei algumas pessoas e fiz uma pesquisa documental sobre a escola e o bairro; passei certo tempo, entre 2006 e 2008, registrando cenas próprias de minha prática profissional⁴⁰; elaborei documentos que encaminhei à Secretaria do Município de Porto Alegre, em novembro de 2008, para aprovação que referendaria a investigação.

Feito isso, iniciei o trabalho de campo na escola em 2009/1. Nesse período, fui convidada a atuar como supervisora geral da escola. Para aceitar a proposta, avaliei o que isso implicaria: discutir e avaliar ações junto aos docentes envolvendo aspectos de apoio didático-pedagógico⁴¹.

Se, por um lado, eu teria que enfrentar esse desafio, por outro, poderia negociar horários para realização do trabalho de campo e teria mais acesso direto e permanente aos setores da escola e às famílias dos estudantes. Já o trabalho em sala de aula poderia reduzir minhas possibilidades de fazê-lo. Esse investimento, eu poderia prever e estava disposta a fazer, por isso, aceitei a proposta e iniciei o trabalho como supervisora em janeiro de 2009. Entretanto, o que aconteceria nos meses seguintes produziria uma reviravolta na pesquisa.

O trabalho desenvolvido com os(as) professores(as) indicou rapidamente outros investimentos que seriam importantes: 1) revisar o Projeto-Político Pedagógico da escola — socilitação feita, paralelamente, pela SMED; 2) promover atividades de formação docente. Desse modo, envolvi-me logo em seguida com dois projetos inicialmente não previstos. Não pude recusá-los porque faziam parte das atribuições que tinha como supervisora.

⁴⁰ Como já referi na apresentação, atuei, nesse período, como professora em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

⁴¹ Para deixar mais clara a dimensão do trabalho, ressalto que o corpo docente era composto por 118 profissionais de diferentes áreas de conhecimento (Pedagogia, Educação Física, Educação Artística, Português, Matemática, Ciências, Filosofia, Geografia, Música, entre outras) e 10 alunos(as)-estagiários(as).

Além disso, essa função atribuiu outro significado ao trabalho de campo. Algo que eu não poderia prever. Durante os períodos de observação e registro no campo/escola, ainda que estivesse atuando como pesquisadora, no contraturno de minha atividade profissional, não conseguia me distanciar da função. A pesquisa sempre era interrompida pelo pedido de ajuda de uma colega, um aluno ou um familiar.

Pensei, inicialmente, que isso seria esporádico e passei algum tempo negociando com a escola e com as pessoas que ali circulavam. Entretanto, precisei reformular a proposta inicial quando percebi que três meses haviam se passado e a pesquisa tinha avançado muito pouco.

Decidi, então, em abril de 2009, realizar o trabalho de campo em outro local: uma escola municipal de São Leopoldo onde estava inserida como colaboradora de outra pesquisa⁴². Isso exigiria novos investimentos. O primeiro movimento que fiz foi contatar a escola e a Secretaria do Município de São Leopoldo para formalização do processo de investigação. Logo após, em maio de 2009, iniciei meu trabalho de campo na escola.

Importa explicar que decidi reservar um dia da semana (manhã e tarde) para realizar o trabalho de campo nessa escola. Isso foi necessário para que eu pudesse conciliar a atividade de pesquisa com as demais atividades profissionais que tinha na época – professora da rede municipal de Porto Alegre (20h) e da UNISINOS (30h).

Durante o primeiro mês (maio), às sextas-feiras, acompanhei sistematicamente o trabalho desenvolvido pela equipe diretiva, principalmente pela coordenação

⁴² Trata-se da pesquisa intitulada *As tramas do currículo e o desempenho escolar: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental*, coordenada pela professora Elí Fabris (2008). O estudo teve como objetivo conhecer e problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos repetentes nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas de São Leopoldo com alto índice de repetência. A 1ª fase da pesquisa (novembro de 2008 a abril de 2009) envolveu minha participação no grupo de estudo e planejamento da pesquisa, juntamente com a coordenadora e demais pesquisadoras colaboradoras. Durante a 2ª fase (abril a dezembro de 2009), participei de alguns encontros do Grupo de Discussão realizado com as professoras e supervisionei um estágio curricular desenvolvido naquela escola.

pedagógica. Assisti a algumas reuniões com familiares de estudantes, entrevistei integrantes da equipe diretiva e conversei com funcionários, estudantes e docentes.

Além disso, nos meses de abril a dezembro de 2009, frequentei a escola, fora do horário estipulado para o trabalho de campo, para cumprir minhas atribuições como professora-colaboradora da pesquisa já referida. Nesses momentos, participei do trabalho de campo — *grupo de discussão* e do *grupo de estudo*, ambos realizados com as professoras — e supervisionei um estágio curricular lá desenvolvido.

Durante o segundo semestre de 2009, o trabalho de campo da pesquisa em que atuava como colaboradora mostrava-se promissor. No entanto, o campo da minha pesquisa de Doutorado apresentava mais desafios.

Um deles foi concentrar o trabalho de campo num único dia da semana. Para acompanhar as atividades com as famílias, isso se tornou um problema. Muitas situações importantes para a pesquisa ocorriam e desenvolviam-se em outros dias. Circulei pela escola durante alguns dias e não registrei nenhum acontecimento relevante para a pesquisa. Que famílias eram essas? Onde estavam? Como e quando circulavam pela escola? Uma das hipóteses que levantei, com apoio de minha orientadora, foi a de que a circulação dessas famílias estava restrita aos tempos e espaços destinados pela escola para participação da família.

O que faria para realizar a pesquisa? Uma alternativa seria circular naquela comunidade e entrevistar as famílias em suas casas. Porém, pelas características identificadas, isso exigiria investimento para formação de vínculos e a autorização dos participantes. Refiro-me, principalmente, às rotinas de trabalho das famílias, envolvidas diariamente com a coleta de materiais recicláveis, e à comercialização de drogas na região. Outra possibilidade seria organizar um grupo focal com as famílias na escola. Essa ideia também foi descartada pelas mesmas razões.

Precisei lidar, novamente, com os limites do campo, o que significaria mudança de local pela segunda vez. E foi isso que fiz. Considerando essas (im)possibilidades, encerrei meu trabalho na escola e parti para outro local.

Depois de um ano, já tendo passado por duas escolas, tomei uma decisão. O que faria para realizar a pesquisa com as famílias? A escolha que fiz não implicava apenas alteração de local para realização do trabalho de campo, mas sim a mudança de procedimento metodológico. Pelas condições vividas no campo e pelo tempo que tinha disponível para realizar a pesquisa, optei por abandonar a ideia de desenvolver uma pesquisa etnográfica.

Decidi voltar ao espaço onde havia desenvolvido meu Trabalho de Conclusão de Curso, onde acessei as professoras para realização da pesquisa de Mestrado e onde trabalho atualmente: o Programa de Educação e Ação Social — EDUCAS. Ali, escolhi acompanhar um trabalho já realizado com as famílias de crianças e jovens com baixo desempenho escolar, o chamado *Grupo Sala de Espera*. Assim, ao longo de 2010/1, coordenei um grupo focal com essas famílias — mais precisamente, 10 mulheres-mães — e, em 2011/1, realizei cinco entrevistas com algumas participantes⁴³.

Portanto, o trabalho de campo da Tese foi desenvolvido utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: *grupo focal* e *entrevista*. A seguir, explico com mais detalhes cada procedimento.

Grupo focal

Meu entusiasmo pela *pesquisa com pessoas* pode ser justificado, em certa medida, pelos trabalhos de investigação que desenvolvi nos últimos 11 anos. Desde a graduação até o presente Curso de Doutorado, tenho optado por realizar pesquisas que têm pessoas como informantes privilegiados.

No Trabalho de Conclusão de Curso (DAL'IGNA, 2001), desenvolvi um trabalho de pesquisa e ensino com um grupo de jovens, em sua maioria com histórias de múltiplas repetências nos anos iniciais do ensino fundamental. Para desenvolver o trabalho de campo, inspirei-me no trabalho de Costa (1995a; 1995b), que utilizou a pesquisa-ação como uma modalidade de pesquisa participante⁴⁴.

⁴³ Mais adiante, apresento de forma mais detalhada o EDUCAS e o *Grupo Sala de Espera*.

⁴⁴ Após concluir sua pesquisa de Doutorado (COSTA, 1995b) — uma pesquisa-ação cujo foco era o trabalho de professoras e professores de classes populares —, a autora retomou criticamente a trajetória da referida pesquisa. No texto *Elementos para uma crítica das metodologias participativas de*

No Mestrado (DAL'IGNA, 2005), optei por discutir com um grupo de professoras o que se entendia por desempenho escolar. Para isso, valendo-me de algumas pesquisas⁴⁵ que de diferentes modos se ocuparam com o trabalho de campo com grupos, construí uma metodologia que chamei *grupo de discussão*.

Durante o Mestrado, aproximei-me também das pesquisas de Fonseca (1999a; 2000), com quem aprendi e tenho aprendido sobre as complexidades que o trabalho de pesquisa *com* pessoas envolve⁴⁶. Ao longo deste Doutorado, conheci e acompanhei o desenvolvimento de outras pesquisas que utilizaram grupo focal ou grupo de discussão como procedimento metodológico⁴⁷.

Também busquei apoio em uma literatura sobre o tema – hoje, muito mais abrangente do que em 2004, quando realizei a pesquisa de Mestrado⁴⁸. O contato com essa bibliografia contribui para o estabelecimento de distinções entre *entrevistas de grupo*, *discussões em grupo* e os chamados *grupos focais* ou *grupos de discussão*. Esse refinamento poderá permitir que o planejamento e a execução do procedimento

pesquisa, Costa (1995a) questiona o suposto caráter emancipatório da prática de pesquisa-ação para entendê-la como uma forma de conhecimento que subjetiva e governa. Esse texto foi importante para que eu pudesse desenvolver uma argumentação crítica sobre essa metodologia participativa de pesquisa, utilizando alguns pressupostos teórico-metodológicos dos campos dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo.

⁴⁵ Dentre as pesquisas que colaboraram com esse processo, cito as Dissertações de José Damico (2005), Graciema Rosa (2004) e Bianca Guizzo (2005) e a Tese de Fernando Seffner (2003), desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; as Teses de Nádia Souza (2001) e Paula Ribeiro (2002), do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica da UFRGS; e a pesquisa de Meyer et al. (2003).

⁴⁶ Fonseca (2010), ao apresentar algumas preocupações éticas da pesquisa científica, faz uma importante distinção entre aquelas desenvolvidas *em* humanos (ciências exatas) e *com* humanos (ciências humanas). Segundo a autora, ambas produzem efeitos, ainda que sejam de natureza distinta – por um lado, nas pesquisas *em* humanos, os danos podem ser mais aparentes (por exemplo, danos físicos graves e duradouros), por outro lado, nas pesquisas *com* humanos, tais efeitos podem ser de ordem simbólica (o que não significa maior ou menor ameaça *a priori*). Para esta pesquisa, tal distinção torna-se relevante para sustentar a afirmação de que nenhuma pesquisa é intrinsecamente ética. Sobre essa questão, ver artigo de Denise Gastaldo e Patrícia McKeever (2002).

⁴⁷ No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, posso citar as Teses de Sandra Andrade (2008), Klein (2010) e Damico (2011), da Linha de Pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, e a pesquisa de Dagmar Meyer (2008b). No Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, cito a pesquisa de Fabris (2008).

⁴⁸ Destaco os livros de Bernadete Gatti (2005), Rosaline Barbour (2009) e Uwe Flick (2009); os artigos de Alberto Gomes (2005), Marlene Zimmermann e Pura Martins (2008), Otávio Cruz Neto, Marcelo Moreira e Luiz Fernando Sucena (2002), Patrícia Melo e Waldirene Araújo (2010), Sandra Teixeira e Maria Delourdes Maciel (2009), Solange Lervolino e Maria Cecília Pelicioni (2001) e Sônia Maria Gondim (2002); e o Guia da I-TECH (2008).

metodológico sejam desenvolvidos de forma mais criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa.

Alberto Gomes (2005) explica que o termo *grupo focal*, traduzido do termo inglês *focus group*, foi criado para nomear as pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton, na década de 40, no âmbito do Departamento de Pesquisa Social Aplicada da Universidade de Columbia. Robert e seu colega Paul Lazarsfeld organizaram entrevistas de grupos para estudar a compreensão de pessoas sobre programas de rádio e televisão. A técnica que inspirou esses pesquisadores já vinha sendo utilizada para pesquisas em marketing desde os anos 20 (GATTI, 2005). Esses trabalhos pioneiros deram origem aos primeiros grupos focais, utilizados mais tarde para o desenvolvimento de pesquisas políticas e publicitárias.

Segundo Solange Lervolino e Maria Pelicioni (2001), o emprego dessa técnica na área da saúde (e da educação) é recente — 1980, 1985. Cientistas sociais a utilizam desde os anos 50. A partir de 1990, o aumento de pesquisas nas áreas da saúde e das ciências sociais que utilizam a técnica como procedimento metodológico é expressivo. Eu mesma já referi que, quando realizei a pesquisa, entre 2003 e 2005, havia poucos trabalhos que empregavam a técnica para a pesquisa em educação.

Como grupo focal pode ser definido? O grupo focal “[...] consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal)” (LERVOLINO; PELICIONI, 2001, p.116). O que caracteriza esse método é seu caráter interativo – focalizando aqui mais a *interação do grupo* e menos a interação entre pessoas; portanto, a técnica exige que as informações se produzam na *dinâmica interacional de um grupo de pessoas* (BARBOUR, 2009; GATTI, 2005).

A interação do grupo e a discussão focada em tópicos específicos são características que permitem não apenas definir a técnica, mas diferenciá-la de outras, como, por exemplo, entrevistas de grupo e discussões em grupo.

A *entrevista de grupo* precisa ser compreendida, antes de tudo, como uma entrevista. As perguntas são feitas para cada participante do grupo, um por vez, com o objetivo de entrevistar no grupo, ao invés de fazê-lo com um único entrevistado. Como o foco está na resposta de cada participante, pode prescindir da interação entre participantes de um mesmo grupo (FLICK, 2009; BARBOUR, 2009).

Já a *discussão em grupo* ou a *entrevista de grupo focal* são termos mais difíceis de definir e distinguir porque há muito poucos trabalhos que se dedicam a examiná-los. Flick (2009, p.182) explica que “[...] as *discussões em grupo* têm sido utilizadas como uma alternativa explícita para as entrevistas abertas”. Um aspecto que diferencia essa técnica da entrevista de grupo é o estímulo ao debate entre participantes. Além desses aspectos, cito mais dois pontos examinados por Flick (2009): 1) a natureza da pesquisa. Embora conhecida no ambiente acadêmico, essa técnica tem sido mais utilizada em pesquisa de marketing; 2) os objetivos da pesquisa. As discussões em grupo podem ser utilizadas “[...] como meio para aperfeiçoar a análise das opiniões individuais” (FLICK, 2009, p.182) ou, ainda, com o objetivo de “[...] chegar a uma opinião de grupo compartilhada, comum a todos os participantes, superando, assim, os limites individuais” (FLICK, 2009, p.182).

A *entrevista de grupo focal* é comentada somente por Rosaline Barbour (2009), que a define como “[...] um intrigante termo híbrido” (p.21). Trata-se de “[...] um exercício que visa entrevistar um grupo, que é visto como detendo uma visão consensual, em vez de ser o processo de criar consenso pela interação de uma ‘discussão de grupo focal’” (BARBOUR, 2009, p.21).

A maior parte dos trabalhos estudados menciona esses termos, utilizando-os como sinônimos. Apesar disso, entendo que, por suas características, não podemos tratá-los da mesma forma.

Vale repetir o que tenho aprendido sobre a técnica de grupo focal ou grupo de discussão. O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo

entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias.

Como base nessa ideia, explico a seguir como organizei e conduzi o grupo focal com as famílias.

Para organizar o grupo focal, foi importante observar: a) local de realização; b) composição do grupo; c) composição da equipe de pesquisa; d) estruturação do grupo; e) planejamento dos encontros⁴⁹.

a) local de realização

Como já referi, escolhi realizar a pesquisa com um grupo de famílias atendido no Programa de Educação e Ação Social (EDUCAS). Este é um serviço de apoio especializado da UNISINOS que tem como objetivo oferecer atendimento pedagógico, em parceria com a área da Psicologia, às crianças e jovens com histórias de múltiplas repetências e/ou com deficiências encaminhados ao Programa, visando a qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, desenvolve também ações sistemáticas com as famílias e escolas dessas crianças e jovens. Articulando ensino e pesquisa, o Programa propicia aos estudantes da UNISINOS um espaço de aperfeiçoamento profissional por meio da realização de estágios curriculares e não-obrigatórios⁵⁰.

Escolhi esse local por algumas razões. Em primeiro lugar, é preciso explicar que trabalhei no EDUCAS como aluna da graduação, como professora e pesquisadora durante dois anos e, atualmente, como sua coordenadora⁵¹. A partir dessas

⁴⁹ Explico que a sequência escolhida não é aleatória. Para melhor compreensão das informações apresentadas no texto, cada aspecto é discutido de forma ordenada. Entretanto, tal ordenamento não privilegia um ou outro aspecto.

⁵⁰ Para maiores detalhes, ver Dal'Igna, Herbert e Müller (2009).

⁵¹ Entre os anos de 1999 e 2000, acompanhei as mudanças teóricas e estruturais ocorridas. O Serviço de Avaliação Interdisciplinar (SAI) passou a chamar-se Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (SIAPEA). Nesse período, bem como na época em que realizei a pesquisa de Mestrado (2004), ele ainda se chamava SIAPEA. Em 2006, após uma reestruturação da Área de Ação Social e Filantropia, o serviço precisou modificar-se, incluindo outros projetos, mas mantendo seu foco de atuação. Em razão disso, o serviço passou a ser denominado EDUCAS. Após ter trabalhado como estagiária (1999-2001) e pesquisadora (2004-2005), fui convidada, em 2008, para coordenar o serviço.

experiências de ensino, pesquisa e gestão, formulei questionamentos, alguns dos quais fazem parte de minha agenda até hoje. Em segundo lugar, como pretendia investigar formas de educar a família, tal vínculo também poderia ser um fator facilitador para a operacionalização da pesquisa. Por fim, o EDUCAS é um serviço da UNISINOS, vinculado à Área de Ciências Humanas — possui articulação com o Programa de Pós-Graduação em Educação, o Curso de Pedagogia, o Curso de Especialização em Educação Especial e o Grupo de Ensino e Pesquisa em Inclusão (GEPI). O serviço trabalha com formação de docentes em diferentes níveis: extensão, graduação, pesquisa e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Dessa forma, a investigação poderia somar-se a outras já realizadas, visando a contribuir para a formação docente nesses níveis.

Tendo apresentado os critérios para definição do local —enquanto instituição—, pretendo discutir, sucintamente, a escolha do local como área apropriada para a realização do grupo focal.

Otávio Cruz Neto, Marcelo Moreira e Luiz Sucena (2002), ao discutirem a aplicação da técnica de grupo focal, afirmam que a escolha do local é muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Para a realização de grupos focais, profissionais que trabalham com pesquisas de mercado já possuem salas equipadas. Entretanto, pesquisadores de outras áreas precisam executar o trabalho a partir da negociação com a instituição onde será realizada a pesquisa. O que é importante considerar? É preciso escolher uma sala confortável para as pessoas participantes (fácil acesso, afastada de interferências, bem iluminada e arejada) e adequada para a gravação (boa acústica, sem ruídos).

Pode-se dizer que a sala onde realizei o grupo possuía condições mínimas. Digo isso porque o prédio onde está instalado o EDUCAS se localiza nas proximidades da rodoviária, em uma região central da cidade de São Leopoldo/RS. Há muitos ruídos nas salas, decorrentes da grande circulação de veículos. Além disso, depois de um determinado momento da tarde, as crianças atendidas pelo serviço começavam a circular pela sala em busca de suas mães. Sobre isso, destaco uma situação própria

daquele grupo. Uma das mulheres-mães participantes combinou conosco que seria necessário levar o filho de poucos meses para o encontro, em razão da amamentação e da dificuldade de encontrar uma pessoa para cuidar da criança. Isso fez com que a dinâmica do grupo fosse ainda mais desafiadora, pois a discussão foi interrompida algumas vezes pela balbúcia ou pelo choro do bebê. Nesses momentos, foi importante interromper a conversa e dialogar com as mulheres-mães a fim de mantê-las interessadas e participantes. Considerando que esta pesquisa examina as posições de sujeito ocupadas por essas mulheres, outra estratégia que propus foi incluir aquela situação em nossas discussões.

b) composição do grupo

Uwe Flick (2009) faz uma distinção importante no que se refere ao processo de organização de um grupo. Ele explica que existem dois tipos de grupo: os *grupos reais* e os *grupos artificiais*⁵². Basicamente, pode-se dizer que os *grupos reais* preexistem à pesquisa; seus membros já se conhecem e possivelmente estão reunidos por um interesse comum que transcende os temas abordados pela pesquisa. Já os *grupos artificiais* são criados com o objetivo de realizar uma pesquisa, e seus membros podem ou não se conhecer, podem ou não ter um interesse comum, portanto, o laço entre participantes não existe previamente, ele é conformado pela investigação.

Rosaline Barbour (2009) também analisa essa questão, utilizando outros termos para caracterizar tais situações: *grupos de estranhos* e *grupos preexistentes*. A autora explica que alguns pesquisadores tendem a ver o uso de *grupos preexistentes* como um problema em potencial. As pesquisas de *marketing*, por exemplo, preferem contratar *grupos de estranhos* para examinar as preferências da população em ampla escala. Isso contribui, também, para evitar que a familiaridade entre os participantes prejudique as respostas. No entanto, é preciso compreender que as pesquisas de *marketing* têm objetivos distintos daqueles que orientam as pesquisas acadêmicas. Por isso, aquilo

⁵² Ainda que as noções de *artificialidade* e *realidade* possam e devam ser problematizadas a partir dos campos teóricos que sustentam esta pesquisa, optei por utilizar a ideia do autor (FLICK, 2009) porque produz impactos na composição do grupo e, sobretudo, na análise das informações. Um dos aspectos, analiso neste momento; o outro, examino no Passo 3.

que é percebido como um problema para as pesquisas de *marketing* pode não ser visto dessa forma pelas demais pesquisas. O que gostaria de destacar é justamente essa distinção porque ela produz efeitos na composição do grupo e, principalmente, na análise das informações.

Esta pesquisa foi realizada com um *grupo preexistente*, pois não foi necessário criar um grupo; ele já existia antes da pesquisa. Convidei, para realização da pesquisa, as participantes do *Grupo Sala de Espera* que ocorreu no ano de 2010, durante o turno da tarde, das 14 às 16h. O grupo era formado por 11 mulheres-mães de crianças atendidas pelo EDUCAS.

Faço aqui uma breve e genérica descrição das mulheres-mães participantes da pesquisa⁵³: *Grau de parentesco*: todas as participantes do grupo focal possuem o mesmo laço de parentesco com a criança atendida pelo EDUCAS – são mães; *Idade*: entre 27 e 50 anos; *Escolaridade*: duas concluíram o Ensino Fundamental, uma completou o Ensino Médio, sete ainda não completaram o Ensino Fundamental, e uma completaria em 2011/1 o Ensino Superior; *Composição do grupo familiar*: oito mulheres residem com marido e filhos(as), duas são separadas e moram com os(as) filhos(as), uma é viúva e reside com filhos(as) e genro; *Renda familiar mensal*: quatro famílias recebem um salário mínimo, três famílias recebem dois salários mínimos. A renda das demais famílias varia: recebem entre um e dois salários mínimos (uma família), entre dois e três (duas famílias) ou entre três e quatro (uma família).

Tendo feito essa descrição, retomo a discussão sobre o *Grupo Sala de Espera* para avaliar alguns efeitos da escolha desse grupo. Posso dizer que o vínculo existente entre as participantes e o interesse prévio pelo tema fizeram com que a adesão à pesquisa fosse ampla e irrestrita. Se, por um lado, esses são efeitos desejáveis, por outro lado, suscitam importantes questões éticas. Como esse é um grupo que têm uma vida contínua, deve-se tratar de certas questões, como confidencialidade e propósitos da pesquisa, entre outras, de maneira bastante específica. Dizendo com

⁵³ Para maiores detalhes, ver Apêndices C e D.

outras palavras, ao fazer o contrato de pesquisa com o grupo, foi preciso explicar que existia uma diferença de propósito entre o *Grupo Sala de Espera* e o *grupo focal*.

Por definição, pode-se dizer que o *Grupo Sala de Espera* visa a fortalecer o vínculo entre o EDUCAS e a FAMÍLIA, estabelecendo aproximações para que se possam repensar as questões relacionadas à aprendizagem (DAL'IGNA; HERBERT; MÜLLER, 2009). O *Grupo Sala de Espera* foi criado no EDUCAS com o objetivo de promover conhecimentos sobre a importância da participação da família na educação das crianças (FABRIS; SALDANHA, 2000). Pode-se incluir nesse objetivo também o intuito de amenizar possíveis desgastes provocados pelo tempo de espera do familiar pelo atendimento do filho no âmbito do EDUCAS. Isso acabou por constituir-se como uma estratégia para educar as famílias e manter as crianças ou jovens em atendimento no serviço de apoio especializado.

O grupo focal tinha outro objetivo, que colocava em xeque a razão de existência do próprio grupo, qual seja: examinar modos de educar as famílias de crianças com baixo desempenho escolar.

A diferença de propósito foi um ponto permanente de negociação. No começo, enfrentei dificuldades para convencê-las a expor suas ideias. Afinal, elas haviam sido educadas no contexto do *Grupo Sala de Espera*. Elas relatavam, em vários momentos, que no grupo haviam aprendido *como* educar o(a) filho(a), *como* participar da vida escolar da criança, visando ao seu desenvolvimento e aprendizagem⁵⁴.

Paola: [...] por isso eu digo que o EDUCAS é uma escola e um aprendizado, é um livro aberto para nós.

Grupo focal, Encontro II, 08/04/2010.

⁵⁴ Esclareço a forma adotada para a transcrição das falas e a inserção do material empírico no corpo do texto. Símbolos utilizados para transcrição [...] e ... : *Supressões* de trechos de fala das participantes, *acréscimos* e *comentários* feitos por mim são indicados pelos colchetes. *(Des)continuidades do fluxo da fala*, *hesitação* e *dúvida* são indicados com reticências. O material empírico da pesquisa é diferenciado das citações pela sua inserção em quadros. Em alguns momentos, recorro a trechos das falas, inserindo-os no corpo do texto, identificados por aspas duplas e itálico. Todos os nomes citados são fictícios.

Irene: Comecei a mudar muita coisa dentro de casa, porque, depois que eu vim para cá [EDUCAS], aprendi muita coisa que eu fazia de errado dentro de casa. Comecei a mudar, o jeito, o meu jeito de ser, porque eu também sempre fui muito de gritar, pôr de castigo. Bater até não era muito, mas era gritar e botar de castigo. Eu não falava, só gritava.

Grupo focal, Encontro III, 06/05/2010.

Laura: É que eu mudei muito, eu era bruta. Eu gritava demais, eu acho que talvez eu batesse demais ou botasse de castigo demais. E, desde que eu entrei aqui [EDUCAS], eu estou mudando muita coisa. Eu estou tentando conversar, eu estou tentando ser mais amorosa, estou tentando puxá-los mais para mim.

Grupo focal, Encontro III, 06/05/2010.

Como eu poderia explorar tais questões de outra forma? Como desafiá-las a exporem suas ideias, mesmo correndo o risco de serem julgadas no grupo? Como fazê-las falar no mesmo fórum de discussão, agora com outro propósito – não se trata de educá-las, mas de compreender como elas são educadas. Como já referi noutro capítulo, trata-se de problematizar as formas de governo engendradas para conduzir as condutas dessas mulheres-mães e para ensiná-las a conduzirem a si mesmas⁵⁵.

Outra questão que discuti com as participantes foi a confidencialidade. Esse aspecto pode tornar-se problemático em grupos preexistentes porque os membros compartilham o mesmo ambiente. Como garantir o anonimato no serviço e fora dele?

Luis Oliveira (2010), ao examinar dilemas éticos da pesquisa antropológica, destaca três responsabilidades éticas que permeiam a pesquisa: 1) compromisso com a produção de conhecimento; 2) compromisso com os sujeitos da pesquisa; 3) responsabilidade com a socialização do conhecimento produzido. Dentre eles, elejo o segundo para explorar neste momento. Mais adiante, discuto os demais.

⁵⁵ Explico que esse foi um princípio orientador importante tanto para o trabalho de campo, quanto para a análise realizada. Ele será mais detalhado nos Capítulos 4 e 5, por meio das reflexões sobre a relação família-escola e sobre as formas de governo das famílias.

O compromisso com os sujeitos da pesquisa é examinado por muitos autores. Cito aqui os trabalhos de Oliveira (2010) e Willian Hossne (2006) por sua distinção em relação ao demais. Explico por quê. A responsabilidade ética com os sujeitos da pesquisa passa necessariamente pelo consentimento formal, definido pelo Conselho Nacional da Saúde como a

anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa (BRASIL, 1996, p.02).

Entretanto, tal responsabilidade não pode ser traduzida apenas pelo contrato firmado com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Há uma questão importante a ser examinada: o consentimento formalizado por meio da assinatura de um termo não pode ser compreendido como algo bom em si mesmo. Se, por um lado, ele visa a garantir proteção à dignidade dos sujeitos da pesquisa, por outro, pode colocá-los em risco. Oliveira (2010) cita como exemplo pesquisas que envolvem atividades consideradas ilícitas. Nesse caso, a assinatura do termo poderia incriminar os sujeitos e, ao mesmo tempo, colocá-los na condição de delatores para o grupo social onde estão inseridos⁵⁶.

Com base nessa argumentação, gostaria de afirmar que a formalização do consentimento livre e esclarecido por meio de um termo não é suficiente. Numa perspectiva ética, a responsabilidade do pesquisador engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação de resultados. Dizendo de outro

⁵⁶ Oliveira (2010) explica que há uma alteração no Código de Ética da *Associação Americana de Antropologia* (AAA) que contempla a questão em análise. Segundo esse Código, passa a não ser obrigatória a assinatura de documento para o consentimento livre esclarecido. Além de não precisar ser mais assinado, o consentimento passa a ser compreendido de forma mais ampla, ou seja, não se restringe ao documento.

modo, as responsabilidades éticas não podem ser traduzidas ou encerradas pelo termo de consentimento.

Nesta pesquisa, foi fundamental uma discussão sobre a relação entre a pesquisadora e as mulheres-mães participantes. Na medida em que havia uma relação anterior ao vínculo produzido pela pesquisa, foi necessário refletir sobre as implicações desse vínculo para o consentimento. Isso facilita ou não facilita a aceitação do sujeito? Quais são as implicações da recusa de um sujeito? Considerando essas questões, durante o primeiro encontro do grupo focal, não houve formalização do consentimento. O processo de obtenção do consentimento envolveu algumas etapas⁵⁷.

Primeiro, apresentei coletivamente todas as informações às mulheres-mães que participavam do *Grupo Sala de Espera*. Utilizei uma linguagem clara para explicar que nossa relação prévia não poderia ser confundida com a relação que estava propondo que estabelecêssemos.

A relação da pesquisadora Maria Cláudia com os sujeitos da pesquisa é diferente da relação da professora com as famílias. Se uma mulher-mãe procura o EDUCAS ou a professora Maria Cláudia, ela está buscando espontaneamente uma profissional para tratar de uma questão. Na pesquisa, a natureza da relação é alterada, e as posições são invertidas. Quando a mulher-mãe aceita participar da pesquisa, a pesquisadora passa a considerá-la um sujeito da pesquisa — alguém que vai participar da produção de informações para possibilitar o estudo em si.

Durante essa etapa, além de esclarecer as convidadas sobre a relação pesquisador-sujeito da pesquisa, também foi importante explicar que não haveria prejuízo caso alguma participante do *Grupo Sala de Espera* decidisse não participar da pesquisa. Ou seja, a recusa não implicaria a necessidade de se retirar do grupo ao qual pertence.

⁵⁷ A ideia de propor às mulheres-mães uma discussão coletiva sobre a pesquisa foi suscitada pelo artigo de José Roberto Goldim, *Ética e pesquisa em Antropologia* (2004).

Embora esse procedimento tenha ampliado as possibilidades de escolha das mulheres-mães convidadas, não posso afirmar que tenha sido suficiente para minimizar os efeitos do vínculo previamente existente entre nós — ao final dessa etapa, todas as mulheres-mães participantes do *Grupo Sala de Espera* aceitaram participar do grupo focal. Somente depois disso, formalizei a anuência de cada participante por meio de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*⁵⁸.

c) composição da equipe de pesquisa

No contexto desta pesquisa, a condução do grupo focal foi desenvolvida por uma *Equipe de pesquisa*. Sua composição foi muito importante para que os objetivos da pesquisa pudessem ser atingidos. Cada integrante da Equipe desempenhou uma função distinta e focalizou algumas etapas importantes para a realização do trabalho de campo. De forma resumida, apresento a Equipe de pesquisa:

Maria Cláudia: coordenadora da pesquisa. Atuou como moderadora do grupo focal, sendo responsável pela condução da discussão com base no roteiro de debate previamente elaborado.

Melissa Müller (psicóloga supervisora do EDUCAS) e Gabrielle Grisa (estagiária de Psicologia do EDUCAS). Participaram dos encontros do grupo focal como auxiliares de pesquisa, com o objetivo de acompanhar e avaliar o processo de condução do grupo focal. Durante cada encontro, realizaram registros importantes e indicaram pontos a serem observados para o planejamento do encontro seguinte — abordagem dos temas pela moderadora e pelas participantes; função exercida pela moderadora; controle do tempo de fala de cada participante; favorecimento da participação de todas as participantes; comentários paralelos entre participantes; dentre outros.

Deise Szulczewski (aluna do Mestrado em Educação da UNISINOS) e Virginia Zílio (aluna da graduação em Letras da UNISINOS). Atuaram como auxiliares de pesquisa após a conclusão do trabalho de campo, com a atribuição de transcrever os

⁵⁸ Ver Apêndice A.

materiais de áudio resultantes dos encontros. A partir desse trabalho, os debates foram transformados em texto, com destaque para detalhes (tom de voz empregado, pausas de fala, contexto da resposta) que pudessem subsidiar as análises posteriores. As auxiliares realizaram também a transcrição das entrevistas.

Por fim, antes de passar para o próximo tópico, gostaria de ressaltar que a composição de uma equipe de pesquisa ampliou as possibilidades de abordar cada tema escolhido, redirecionou muitos planejamentos e multiplicou os modos de ver e compreender cada discussão desenvolvida.

d) estruturação do grupo

Sendo esse um grupo real, pode-se dizer que a regularidade, o número e tempo de duração dos encontros estavam definidos previamente. Para fins desta pesquisa, foram realizados seis encontros durante o primeiro semestre de 2010, cada um com duração de uma hora e 40 minutos. Em cada encontro, conforme combinação prévia, foi utilizada a tecnologia de gravação de áudio para registro detalhado das discussões e sua posterior transcrição⁵⁹.

e) planejamento dos encontros

Com o objetivo de realizar uma discussão estruturada e obter informações relevantes para a pesquisa, elaborei um planejamento que é chamado de *Roteiro do Debate* ou *Agenda dos encontros*. Para organizar o *Roteiro*, foram considerados: o(s) tópico(s) abordado(s), o(s) objetivo(s) e a duração prevista. Da mesma forma, foram elaboradas estratégias de condução visando a estimular a discussão e gerar tópicos para os demais encontros.

Pelas razões já explicitadas, o grupo tinha uma dinâmica própria. Apesar disso, para desenvolver a pesquisa, propus às participantes alternar tópicos usualmente discutidos e outros especificamente propostos por esta investigação. Além disso, o

⁵⁹ Quando desenvolvemos uma pesquisa com pessoas, é necessário avaliar as implicações do uso de equipamentos para gravação para a produção e o registro das informações. Essa avaliação levou-me a privilegiar o uso do gravador e dispensar a filmadora e a máquina fotográfica. Da mesma forma, optei por não gravar alguns encontros com o grupo porque seu conteúdo não estava diretamente relacionado com a pesquisa ou em razão da presença de pessoas que não participaram do estudo.

Roteiro preservou algumas ações próprias da dinâmica do EDUCAS, tais como as reuniões mensais com as famílias e apresentações elaboradas pelas crianças e jovens.

Por isso, minha participação extrapolou os seis encontros destinados à pesquisa — 25/03, 08/04, 22/04, 06/05, 27/05, 10/06. Durante o primeiro semestre de 2010, estive com o grupo de março a junho. Essa participação possibilitou o fortalecimento do vínculo entre a equipe de pesquisa e as participantes e a ampliação da documentação da pesquisa.

Encontro I: dia 25 de março de 2010
Tópico de discussão: O contrato do grupo
Objetivo(s): contratar com as participantes o propósito da relação e sua importância para a pesquisa.
Plano de trabalho:
✓ Apresentação das participantes: equipe de pesquisa e mulheres-mães participantes. (20min.)
✓ Integração: dinâmica do relógio. (30min.)
✓ Explicação sobre a pesquisa proposta (expor os objetivos; esclarecer o funcionamento do grupo; solicitar autorização para uso de gravador; ler Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). (30min.)
✓ Confraternização com lanche. (20min.)

Encontro II: dia 08 de abril de 2010
Tópico de discussão: Família: significados e conceitos
Objetivo(s): conhecer os entendimentos das participantes sobre família.
Plano de trabalho:
✓ Estímulo para discussão: Cada participante é convidada a identificar e recortar imagens sobre família em materiais diversos (revistas, jornais, folhetos). As imagens selecionadas devem ser coladas em uma folha, que será identificada pelo nome da participante. (30min.)
✓ Discussão: A moderadora solicita que cada participante apresente as imagens selecionadas procurando destacar os critérios utilizados para escolha e as ideias que tais imagens suscitam. (40min.)
✓ Geração de tópico para o próximo encontro. (10min.)
✓ Confraternização com lanche. (20min.)

Encontro III: dia 22 de abril de 2010	
Tópico de discussão: Formação familiar, educação e relações de gênero	
Objetivo(s): conhecer a dinâmica do grupo familiar; estimular as participantes a falarem sobre as atribuições de homens-pais e mulheres-mães, principalmente no que se refere à educação e participação na vida escolar dos(as) filhos(as).	
Plano de trabalho:	
✓ Estímulo para discussão: Exibição do filme “Acorda Raimundo, acorda”. (20min.)	
✓ Discussão: A moderadora solicita ao grupo que faça comentários gerais sobre o filme – <i>o que mais chamou a atenção de vocês neste filme?</i> A moderadora direciona a discussão, enfatizando alguns comentários relacionados ao tópico do encontro, e solicita ao grupo que comente – <i>o que o grupo pensa sobre [...]?</i> (50min.)	
✓ Geração de tópico para o próximo encontro. (10min.)	
✓ Confraternização com lanche. (20min.)	

Encontro IV: dia 06 de maio de 2010	
Tópico de discussão: retomada do tópico anterior para aprofundar a discussão sobre modos de participação na vida escolar dos(as) filhos(as)	
Objetivo(s): estimular as participantes a falarem sobre as atribuições de homens-pais e mulheres-mães, principalmente no que se refere aos modos de lidar com as “dificuldades de aprendizagem” dos(as) filhos(as)	
Plano de trabalho:	
✓ Estímulo para discussão: Retoma o relato de uma das participantes sobre as dificuldades que está enfrentando para auxiliar a filha a fazer o tema de casa. (10min.)	
✓ Discussão: A moderadora retoma o relato apresentado no encontro anterior e pergunta ao grupo: <i>O que pai e mãe devem fazer para lidar com as “dificuldades de aprendizagem” dos(as) filhos(as)?</i> A moderadora direciona a discussão, enfatizando alguns comentários relacionados ao tópico do encontro, e solicita ao grupo que comente – <i>o que o grupo pensa sobre [...]?</i> (60min.)	
✓ Geração de tópico para o próximo encontro. (10min.)	
✓ Confraternização com lanche. (20min.)	

Encontro V: dia 27 de maio de 2010
Tópico de discussão: Relação Família e Escola
Objetivo(s): estimular as participantes a falarem sobre a (não)participação na vida escolar dos(as) filhos(as); conhecer os entendimentos das participantes sobre a relação família e escola.
✓ Discussão: A moderadora retoma relatos apresentados em encontros anteriores (selecionados com antecedência) e algumas pesquisas sobre a relação família e escola, perguntando ao grupo: <i>A participação da família é importante para melhorar a aprendizagem dos(as) filhos(as)? O que o grupo pensa sobre isso?</i> (60min.)
✓ Combinações para o último encontro. (10min.)
✓ Confraternização com lanche. (20min.)

Encontro VI: dia 10 de junho de 2010
Tópico de discussão: Avaliação do processo de pesquisa
Objetivo(s): estimular as participantes a falarem sobre a participação na pesquisa.
✓ Discussão: A moderadora retoma de forma resumida os tópicos de cada encontro e o contrato firmado e pergunta ao grupo: <i>Como você avalia esta experiência?</i> (40min.)
✓ Avaliação do processo pela equipe de pesquisa. (20min.)
✓ Combinações para a mudança de coordenadora neste grupo. (10min.)
✓ Confraternização com lanche. (30min.)

Depois de discorrer sobre um dos procedimentos metodológicos — grupo focal —, passo a examinar a outra metodologia utilizada nesta pesquisa, qual seja, a *Entrevista*.

Flick (2009) explica que existem métodos mais ou menos apropriados para a realização de uma investigação. Tais métodos devem ser escolhidos com base no(s) objetivo(s) do estudo, nas competências do pesquisador e nos recursos disponíveis para a execução do(s) método(s). É preciso compreender que o método sempre está a serviço da investigação; o contrário não pode ser dito.

Com base nesse pressuposto, procurei combinar dois métodos para a realização da pesquisa: grupo focal e entrevista. Já explicitiei anteriormente as razões que justificam minha escolha pelo primeiro. Agora, pretendo mostrar quais motivos me levaram a escolher o segundo.

Uma das razões foi ressaltada anteriormente. Todo método apresenta potencialidades e limitações. Um dos limites associados à técnica de grupo focal é o grau de participação de cada membro, definido pela dinâmica do próprio grupo. Alguns podem assim falar muito, outros nem tanto. Há, ainda, aqueles que podem abster-se da discussão. O resultado é que as ideias de alguns participantes não poderão ser analisadas porque foram apresentadas de forma sucinta e não puderam ser expostas.

Para lidar com essa limitação, optei por combinar esse método a outro: *entrevista*. Meu objetivo foi possibilitar a ampliação e o detalhamento de informações que pude obter por meio do grupo focal. Para isso, foi importante entender *como preparar e conduzir esse procedimento metodológico*⁶⁰.

Muitos autores têm destacado que a entrevista é um dos métodos mais utilizados em pesquisas qualitativas. Talvez por isso ela seja compreendida “[...] como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações” (SILVEIRA, 2007, p.120).

Alguns estudos (FLICK, 2009; PUNCH, 2005) possibilitam a análise dos diferentes tipos de entrevista e de suas implicações metodológicas. Esses estudos mencionam os seguintes tipos de entrevista: *entrevista padronizada*, *entrevista semipadronizada*, *entrevista etnográfica* e *entrevista focalizada*, entre outras. Ainda que a terminologia possa variar, poderíamos dizer que o *grau de estruturação* e o *grau de profundidade* as distinguem (PUNCH, 2005).

Estruturação e *profundidade* são aspectos relacionais, ou seja, um está necessariamente ligado ao outro. O grau de estruturação pode ou não limitar o grau de profundidade da entrevista. Já o grau de profundidade afetará a estrutura proposta para a entrevista.

⁶⁰ O que discuto a seguir sobre preparação e condução de entrevistas está fundamentado nas obras de: Flick (2009), Michel Patton (2002), Kátia Caiado (2003); nos artigos de: Rosa Silveira (2007), Rosália Duarte (2002), Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005); e na Tese de Anabela Rodrigues (2004).

Tomando como base um princípio já apresentado — o pesquisador produz e reproduz verdades —, o que interessa aqui é analisar alguns dos efeitos produzidos pelo tipo de entrevista selecionado: *entrevista semiestruturada*.

Começo afirmando que essa metodologia é utilizada com o objetivo de produzir informações e, por isso mesmo, envolve jogos de poder — trata-se de negociações e disputas entre *entrevistador* e *entrevistado*.

Os trechos em destaque evidenciam algumas dessas situações.

Maria Cláudia: Tu participas, Carolina, da educação dos teus filhos?
 Carolina: Na escola e em casa, sim.
 Maria Cláudia: Como tu participas?
 Carolina: Da vida deles ou da escola?
 Maria Cláudia: Na escola.
 Carolina: Na escola, se tem reuniões, eu vou. [...]

Entrevista I, 30/03/2011.

Maria Cláudia: Como é que tu te sentes em relação às dificuldades que o Pedro tem?
 Laura: Ah, eu me sinto horrível, horrível... [chora]

Entrevista III, 04/04/2011.

Maria Cláudia: E por que a senhora acha que ele chegava agitado quando ele trazia tema?
 Diana: Ah, eu não sei...

Entrevista IV, 07/04/2011.

Se, por um lado, podemos pensar que o entrevistador está numa posição privilegiada porque parece estar autorizado a perguntar, por outro lado, o entrevistado pode utilizar estratégias de fuga para subverter os tópicos propostos ou simplesmente ficar em silêncio (SILVEIRA, 2007, p.122).

Nesse sentido, a autora problematiza perspectivas tradicionais que entendem a entrevista apenas como método e, por isso mesmo, recomendam uma série de procedimentos para garantir que o dado coletado represente com veracidade as ideias da pessoa entrevistada. O entrevistador não é imparcial. Rosa Silveira (2007)

mostra que um roteiro de perguntas não funciona apenas como “[...] mero instrumento de extração de verdades” (p.134), mas também como “provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas” (p.134).

Esse é outro aspecto que gostaria de destacar. Podemos compreender a entrevista como uma instância de produção de verdades, mas, ao mesmo tempo, a entrevista pode nos mostrar que as histórias contadas possuem significados complexos e múltiplos. Por isso, “a entrevista não deve buscar algumas informações apenas, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana” (CAIADO, 2003, p. 47).

Desse modo, posso afirmar que a *entrevista semiestruturada* se torna relevante nesta pesquisa porque é provável que os diferentes pontos de vista das entrevistadas possam ser mais explicitados e aprofundados do que seriam em uma *entrevista estruturada*.

Para que isso ocorra, alguns aspectos devem ser observados⁶¹:

- (a) Seja objetivo ao elaborar as perguntas. É importante considerar quem é o interlocutor e evitar o uso de termos técnicos.
- (b) Evite formular questões que começam com Por quê? Isso pode contribuir para que o debate fique restrito a razões pelas quais algo aconteceu ou a relações de causa-efeito.
- (c) Procure não incluir pressuposições nas perguntas, pois restringem a possibilidade de resposta.
- (d) Faça uma espécie de anúncio antes de formular a pergunta. Isso pode contribuir tanto para focalizar a atenção do entrevistado, quanto para que uma resposta seja aprofundada.

⁶¹ Ainda que tenha afirmado que não entendo a entrevista como uma simples técnica a ser dominada, considero importante analisá-la como uma metodologia a ser aprendida. Por isso, cito brevemente alguns aspectos a serem observados, os quais são examinados por Patton (2002) e Duarte (2002).

(e) Mantenha-se atento e procure interagir dando respostas de apoio e reconhecimento.

Além de serem considerados como orientações para a realização da entrevista, tais aspectos podem ser examinados numa perspectiva de produção de sentidos. Para justificar tal afirmação, utilizo como exemplo algumas questões elaboradas durante as entrevistas:

Maria Cláudia: Como é que tu te sentes em relação às dificuldades que o Pedro tem?
 Laura: Ah, eu me sinto horrível, horrível... [chora]

Entrevista III, 04/04/2011.

Maria Cláudia: [...] Eu sei que é difícil, mas eu vou te perguntar de novo, para tentar entender um pouco mais esse teu sentimento em relação ao Pedro, em relação à Daniela. Quando tu dizes que te sente fracassada, por que esse sentimento de fracasso?
 Laura: Eu não sei, não sei dizer bem o porquê, parece que as coisas não andam como deveriam andar, sabe? [...] Aí, tudo me leva a crer que, na verdade, talvez ela [a filha] seja assim porque eu não soube educar, porque eu não estava presente, porque eu não soube me fazer respeitar. [...] E, aí, eu vejo o Pedro tendo problemas também, o que me leva a crer que também a responsabilidade é minha. [...] Quem tinha obrigação com ele [filho] era eu e o pai dele, só que o pai dele está longe, o pai dele não auxilia, então, ficou para mim também. Então, o fracasso e o insucesso são meus, porque eu não estou conseguindo passar essas coisas. Com ele, talvez seja um pouco menos, na verdade, mas é, não interessa, daí, a agravação da minha possibilidade de ajudar ou não, porque quem está sendo prejudicado é ele.

Entrevista III, 04/04/2011.

Durante o encontro, a entrevistada ficou muito emocionada com uma pergunta elaborada por mim, o que a impediu de aprofundar sua resposta. Isso pode ser observado no primeiro quadro. Com o objetivo de fazê-la falar sobre o assunto, formulei a pergunta novamente, em outro momento da entrevista. Para isso, observei alguns aspectos destacados anteriormente. Procurei fazer uma espécie de anúncio antes de formular a pergunta — *“Eu sei que é difícil, mas eu vou te perguntar de novo, para tentar entender um pouco mais esse teu sentimento [...]”*; tal anúncio funcionou como uma espécie de apoio e reconhecimento. Tais estratégias contribuíram para que a

resposta fosse mais explicitada e aprofundada, como se pode observar no segundo quadro.

Para concluir essa argumentação, trago um segundo e último exemplo. Embora soubesse que os(as) filhos(as) das mulheres-mães entrevistadas possuíam alguma dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência, procurei formular perguntas que enfatizassem a aprendizagem, evitando partir desse pressuposto (do baixo rendimento escolar). Foram elaboradas três perguntas: (1) *Com é o(a) seu(sua) filho(a)? Fale um pouco sobre ele(a)*; (2) *O que você sabe sobre a aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a)?*; (3) *Seu(sua) filho(a) já teve ou tem alguma dificuldade na escola?*

Essas perguntas foram importantes para afirmar que, embora tenha procurado afastar-me do pressuposto do baixo rendimento escolar, as falas das mulheres-mães estavam atravessadas e constituídas por ele, como se pode observar nos excertos a seguir:

Maria Cláudia: Vamos falar um pouquinho, Carolina, do teu filho, do Giovani. Conta para mim como é que ele é, fala um pouquinho.

Carolina: Giovani, ah, o Giovani é uma criança, ele é teimoso, mas hoje ele está dentro do normal, assim, porque ele antes era fora do normal, não respeitava, não tinha limites. Agora a gente conseguiu impor limites para ele.

Entrevista I, 30/03/2011.

Maria Cláudia: Como é que é o Lucas? Conta um pouquinho para mim.

Diana: O Lucas às vezes é meio agitado. Agora até que ele está meio calmo, depois que diminuiu o remédio, sabe, ele está bem mais calmo, não é mais... Ele era bem doido, principalmente quando ele trazia tema do colégio.

[...]

Maria Cláudia: E como está o aprendizado dele na escola?

Diana: Está bem, agora. [...] Tem pouco tempo... Daí, agora que eu achei [que] melhorou bastante.

Entrevista IV, 07/04/2011.

Maria Cláudia: Como está o processo de aprendizagem da Helena? Fala um pouquinho dela...

Paola: Melhorou, assim, ela melhorou, só que eu estive essa semana passada lá no colégio, fazendo "xerox". A escola está se queixando, as professoras [dizem] que ela ainda está ausente em sala de aula, ela ainda se sente dispersa nas explicações, mas, assim, os cadernos estão completos, ela procura ter o caderno organizado, é colorido, bem diferente do que era antes, que ela arrancava as folhas, hoje não.

Entrevista V, 19/04/2011.

Considerando o que foi discutido até aqui, torna-se importante explicar as decisões tomadas para fazer as entrevistas.

Critérios para seleção das mulheres-mães a serem entrevistadas: (1) ter participado do grupo focal realizado para esta pesquisa; (2) ter participado em maior ou menor grau das discussões; (3) possuir um(a) filho(a) com baixo rendimento escolar; (4) ter demonstrado interesse e disponibilidade para participar da entrevista. Com base nesses critérios, dentre as 11 participantes do grupo focal, escolhi cinco mulheres-mães para entrevistar⁶².

Contatos com as famílias: tomando os critérios acima destacados, fiz contato com as mulheres-mães selecionadas para verificar o interesse em participar da entrevista. Todas as pessoas que foram contatadas afirmaram desejo de participar.

As entrevistas. Entrevistei as cinco mulheres-mães em uma sala do EDUCAS, local indicado por elas. Permanecemos somente eu e a entrevistada no local. Antes de iniciar o procedimento, agradei a cada uma, esclareci novamente meu interesse na entrevista e o uso da gravação para fins de pesquisa. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora. Ao final de cada encontro, fiz a mesma pergunta para todas: *tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer antes de terminarmos?*

Procurei seguir o roteiro⁶³ previamente estabelecido, mas houve momentos em que tratamos de outros assuntos. Alguns deles me deixavam muito apreensiva, principalmente porque as perguntas elaboradas exigiam a retomada de algumas experiências que causavam dor e sofrimento tanto para a entrevistada quanto para a entrevistadora, em diferentes proporções. Sabia que não poderia ajudar imediatamente a resolver determinados problemas e que deveria atuar como pesquisadora — não estava ali na condição de amiga, muito menos de terapeuta. Para além da questão do sofrimento, o que pretendo destacar está relacionado com

⁶² São elas: Carolina, Diana, Irene, Laura e Paola. Como já fiz, neste capítulo, uma breve descrição das mulheres-mães participantes da pesquisa, indico o Apêndice C para maior detalhamento.

⁶³ Para maiores detalhes, ver Apêndice B.

outro princípio teórico-metodológico já examinado neste capítulo — *assuma uma postura ética*.

Como expliquei noutro momento, com base nesse princípio, torna-se necessário perguntar pelos efeitos antes, durante e depois do processo concluído. Foi isso que procurei fazer: ao invés de focalizar o efeito imediato (dor, sofrimento), procurei assumir dois compromissos: (1) *como pesquisadora*: examinar de forma comprometida as informações obtidas; (2) *como professora*: contribuir para o encaminhamento de algumas soluções para as situações compartilhadas durante as entrevistas.

Até este ponto, procurei examinar os dois procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A partir de agora, apresento e discuto o último passo dado, qual seja: formas escolhidas para organizar e analisar as informações resultantes desses procedimentos.

Passo 3: leia atentamente a(s) pergunta(s) de pesquisa e organize o material empírico

Até aqui, dediquei-me à apresentação dos princípios teórico-metodológicos e dos métodos de pesquisa utilizados nesta investigação. Gostaria agora de examinar o último passo dessa etapa que antecede as análises: a trama entre as ferramentas e o material empírico.

No Capítulo 2, procurei discutir os conceitos de *governamentalidade*, *governo*, *gênero e pobreza*. Explico agora como tais conceitos contribuíram para o exame do material empírico.

Governamentalidade

Como já referi, os estudos foucaultianos sobre governamentalidade são importantes para a problematização da relação família-escola. Porém, quais são as suas implicações teórico-metodológicas para esta investigação?

Conforme expliquei anteriormente, para Foucault, a governamentalidade pode ser compreendida como uma análise do exercício do poder. Isso implica examinar *como* o poder é exercido por meio de tecnologias/técnicas que constituirão o sujeito — na relação com o outro e na relação consigo. Nas palavras do autor: “chamo ‘governamentalidade’ ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2001a, 1604).

Essa definição foi central para que eu pudesse assumir neste trabalho as noções de *tecnologia* e *técnica* como *ferramentas analíticas* que possibilitaram examinar mais microscopicamente a relação família-escola e as práticas que focalizam a família.

Ressalto, ainda, o modo como alguns autores e autoras operaram com essas noções em suas pesquisas. Gostaria de citá-los aqui porque contribuíram muito com esta Tese: Maria Isabel Bujes (2002) examina um conjunto de *tecnologias de poder* implicadas no governo da infância; Traversini e Bello (2009) mostram como a Estatística se torna, na sociedade governamental neoliberal, uma *tecnologia de governo* para gerenciar os riscos sociais; Roberto Dias da Silva (2011) analisa *tecnologias de governo* que operam na constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo.

Por fim, destaco os textos que forneceram subsídios para operar com as noções de *tecnologia* e *técnica*: *Como se deve fazer a história do eu* (ROSE, 2001); *Tecnologias do Eu e Educação* (LARROSA, 2000); *Lutando em defesa da alma* (POPKEWITZ, 2001).

Com base nessas ferramentas, procurei organizar e reorganizar o material empírico. Dentre as várias direções possíveis apontadas por muitas leituras dos materiais, considerando as perguntas que orientam a pesquisa, o primeiro exercício que empreendi foi o de agrupar trechos de falas que me permitiam identificar e ordenar elementos — aquilo que aparecia quando as mulheres-mães falavam sobre a relação família-escola. Devido às dificuldades encontradas para agrupar tais elementos em torno de focos ou de temas que se desdobravam das perguntas, empreendi outros exercícios. Elaborei quadros, esquemas. Tentei realizar um exercício de síntese, mapeando o material e registrando palavras-chave. Após várias

tentativas e diferentes exercícios, foi possível reagrupar os materiais considerando as noções de tecnologias e técnicas. Foi assim que pude identificar uma das três tecnologias (*tecnologia da participação*) implicadas na instituição de uma parceria família-escola na Contemporaneidade e na produção de subjetividades.

As outras duas tecnologias foram descritas e analisadas considerando-se as contribuições dos conceitos de gênero e pobreza.

Gênero e pobreza

Os estudos de Scott (1995), Meyer (1999, 2003b) e Klein (2010), orientados por uma perspectiva foucaultiana e de gênero pós-estruturalista, possibilitaram mais alguns movimentos analíticos.

Pode-se dizer que os conceitos de gênero e pobreza são elementos organizadores das práticas de governo na Contemporaneidade — atravessam e dimensionam formas de viver e de pertencer a uma família, produzindo formas de governo da conduta (governo e autogoverno) desses sujeitos. Sob essa perspectiva, o que se poderia perguntar? *Quais são as implicações das dimensões de gênero e pobreza nos processos de governo? Que sujeitos de gênero – mulheres e homens, pais e mães – essas práticas de governo vêm produzindo? Com que efeitos? Para quem?*

Essas perguntas permitem-me sinalizar aqui a importância da articulação entre governamentalidade, gênero e pobreza para a Tese — o que pretendo demonstrar de forma mais detalhada nos capítulos analíticos. Ressalto, neste momento, que a articulação dos conceitos de gênero e pobreza com o conceito de governo permitiu a identificação de outras duas tecnologias (*tecnologia da autorreflexão e tecnologia da autoavaliação*) implicadas na condução da conduta da mulher-mãe pobre consigo mesma — para que ela *controle* e *cuide* de si mesma e dos seus filhos.

Assim, procurei descrever e problematizar as tecnologias de poder quase invisíveis que operam de forma específica sobre as famílias pobres, especialmente sobre a mulher-mãe pobre. Em tempos de concorrência, a governamentalidade neoliberal investe na fabricação de novas formas de assujeitamento e subjetivação

para que *todos possam participar* do jogo da concorrência, mesmo com condições mínimas de consumo. Ao mesmo tempo, esse exercício de governo opera sobre o sujeito para torná-lo capaz de exercer o autogoverno sobre si mesmo — dirigir sua conduta em favor do mercado.

Esse é o cenário que possibilita a emergência de uma *parceria família-escola* e da figura da *mulher-mãe parceira*. Essas tecnologias de governo serão examinadas a seguir, nos Capítulos 4 e 5.

Segunda Parte

(Des)articulando o problema de pesquisa

NOVA escola Fundação Victor Civita

A escola da família

Aproximar os pais do trabalho pedagógico é um dever dos gestores. Conheça aqui 13 ações para essa parceria dar resultado

Gustavo Heidrich ✉ (gestao@atleitor.com.br)



Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais têm direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais.

Publicado em NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, Edição 203, AGOSTO/SETEMBRO 2009

NOVA escola Fundação Victor Civita

Como atrair os pais para a escola

Veja como é possível estreitar a relação com a família e formar uma parceria produtiva

Roberta Bencini ✉ (gestao@atleitor.com.br)



Todo educador sabe que o apoio da família é crucial no desempenho escolar. Pai que acompanha a lição de casa. Mãe que não falta a nenhuma reunião. Pais cooperativos e atentos no desempenho escolar dos filhos na medida certa. Esse é o desejo de qualquer professor.

Publicado em OUTUBRO 2003

NOVA escola Fundação Victor Civita

Pais que seguem de perto a rotina

As famílias querem, sim, participar da vida escolar das crianças. Veja como garantir o envolvimento desses parceiros indispensáveis para uma boa Educação

Roberta Bencini ✉ (gestao@atleitor.com.br)



A relação começa no dia em que a mãe, o pai ou um responsável entregam a criança pela primeira vez no portão da escola. Ciúme, desconfiança e culpa são os sentimentos que mais estão em jogo nesse momento. Afinal, historicamente a mãe é a responsável pelos cuidados e pela Educação dos filhos. Mas os tempos mudaram e hoje cabe à escola mostrar que por trás de portas e paredes coloridas existem profissionais competentes e um projeto bem planejado de aprendizagem para ser compartilhado entre todos.

O VALOR DO DESENHO INFANTIL

Publicado em NOVA ESCOLA, Edição 206, OUTUBRO 2007

NOVA escola Fundação Victor Civita

Parceiros na aprendizagem

Abrir as portas à participação de familiares e da comunidade ajuda os alunos a ter sucesso na vida escolar e colabora para diminuir a evasão e a violência

Paola Gentile ✉ (pagentile@abril.com.br) de Aracaju, Belo Horizonte e Colorado (RS)



Quando as notas são altas e tudo vai bem, ninguém pensa em discutir a relação. Se o boletim e o comportamento deixam a desejar, começa o jogo de empurra. Professores culpam a família "desestruturada", que não impõe limites nem se interessa pela Educação. Os pais, por sua vez, acusam a escola de negligente, quando não tacham o próprio filho de irresponsável. Nessa briga nada saudável, a única vítima é o aluno.

Escola e família têm os mesmos objetivos: fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. As instituições que conseguiram transformar os pais ou responsáveis em parceiros diminuíram os índices de evasão e de violência e melhoraram o rendimento das turmas de forma significativa.

Publicado em NOVA ESCOLA, Edição 193, JUNHO 2006

NOVA escola Fundação Victor Civita

Gestão Escolar

ANO 1 - Nº 1 - AGOSTO/SETEMBRO 2009 www.nova.org.br/gestao R\$ 5,80



ESCOLA E FAMÍLIA

13 ações eficientes para que essa parceria ajude na aprendizagem dos alunos. Pág. 24

NOVA escola Fundação Victor Civita

De portas abertas

Convocar a comunidade para participar do conselho escolar é uma forma inteligente de compartilhar decisões e responsabilidades

Arthur Guimarães ✉ (gestao@atleitor.com.br)



"Pai, a professora pediu que você não falte à reunião de hoje!" Quando o metalúrgico Donizete Ramiro ouviu essa frase de seu filho Willian, de 14 anos, no início do ano, logo pensou em problemas. Além de Willian, ele tem duas meninas matriculadas na Escola Estadual Júlia Lopes de Almeida, em Osasco (SP), onde raramente aparecia. "Com certeza o menino se meteu em confusão", pensou. Mas estava enganado. A convocação era para participar da eleição do conselho escolar, como candidato e como

Publicado em DEZEMBRO 2002

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

A REVISTA DE QUEM EDUCA

NOVA escola

www.novoescola.org.br, 0800-040000 DE 2006

Escola e família

Todos aprendem com essa parceria

Pág. 52



R\$ 2,90

E MAIS

- LEITURA A arte de Aldemir Martins inspira um conto Pág. 40
- MATEMÁTICA Nos mosaicos, uma aula de geometria Pág. 44
- EDUCAÇÃO INFANTIL A ginástica virá brincadeira Pág. 44
- PRÊMIO VICTOR CIVITA Está na hora de fazer a inscrição Pág. 44

Capítulo 4

Relação família-escola. *Da aliança para a parceria*

A argumentação que desenvolvo neste capítulo está relacionada com o que Foucault (2004) chama de *análise de formações discursivas*, um exercício que permite, a partir de uma dispersão de modalidades enunciativas, mapear enunciados, para depois examiná-los: determinando suas condições de existência; estabelecendo relações entre enunciados; mostrando suas continuidades e descontinuidades. Como argumenta Foucault (2004, p.108):

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

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

Em outras palavras, *o que pode* e *o que deve* ser dito precisa ser situado dentro de determinados campos discursivos — é preciso examinar as condições de existência das coisas ditas. Como explica Celi Pinto (1989), é preciso perguntar:

“por que discursos específicos se instalam, por que alguns têm uma permanência histórica maior que outros, por que ainda alguns desaparecem rapidamente?” (PINTO, 1989, p.35).

Foi esse exercício de análise que me permitiu identificar algumas práticas sociais que funcionaram como *condições de possibilidade*⁶⁴ para a emergência da relação família-escola.

Aliança família-escola: um imperativo moderno

Luciana Belucci (2009), em sua dissertação, por meio de revisão bibliográfica e observações realizadas em escolas públicas de São Paulo, examina os desafios atuais relacionados à interação da família com a escola. Segundo a autora, as escolas continuam transferindo problemas para as famílias que se sentem despreparadas para solucioná-los.

A dissertação de Laudení Duarte (2009) analisa como o fenômeno da participação no contexto escolar é compreendido pelas famílias de baixa renda no município de São Paulo. Conforme a autora, as famílias sentem-se chateadas, envergonhadas e decepcionadas com as reuniões promovidas pela escola, principalmente aquelas famílias cujos filhos apresentam problemas escolares.

Flávio Santos (2009) examina as condições de participação da família em uma escola da rede estadual da periferia de São Paulo. O estudo aponta que, apesar de reconhecerem a importância da sua participação na vida escolar dos filhos, as famílias pobres entrevistadas apontam condições econômicas, sociais e culturais que as impedem de envolver-se mais com a escola – um dos fatores destacados é a grande quantidade de tempo em que pais e mães permanecem fora de casa durante o dia (entre 10 e 12 horas).

⁶⁴ *Condições de possibilidade*. Utilizo esse conceito kantiano para justificar a (re)tomada de alguns fragmentos históricos com o objetivo de examinar a relação entre família e escola. Importa explicar que minha argumentação não está fundamentada no uso que Kant faz do conceito – *a priori kantiano* –, mas sim na crítica foucaultiana, que se apoia sempre no acontecimento – *a priori histórico*. Como explica Edgardo Castro (2009), em diversos trabalhos, Foucault refletiu sobre as semelhanças e diferenças entre a sua crítica e a crítica kantiana. Nessa direção, pode-se dizer que “o adjetivo ‘histórico’ quer marcar as diferenças com respeito ao ‘a priori’ kantiano. O ‘a priori histórico’, efetivamente, não designa a condição de validade dos juízos, nem busca estabelecer o que torna legítima uma asserção, mas sim as condições históricas dos enunciados, suas condições de emergência, a lei de sua coexistência com os outros, sua forma específica de ser, os princípios segundo os quais se substituem, transformam-se e desaparecem” (CASTRO, 2009, p.21).

A dissertação de Francine Santos (2006) busca compreender a importância da atuação do assistente social em escolas públicas da periferia do Rio de Janeiro para a aproximação entre família e escola. Uma das conclusões aponta que a participação das famílias está relacionada com a motivação de intervir mais na vida escolar e, portanto, na organização e melhoria da escola pública e da sua realidade local.

Adriana Pereira (2005), em sua dissertação, descreve e analisa o que chama de “situações de sucesso escolar em meios populares” e a importância da família nesse processo em um colégio técnico de Belo Horizonte. Os resultados apontam motivos distintos para a não-participação das famílias das camadas populares: (1) famílias cujo filho apresenta problemas de aprendizagem deixam de participar porque os contatos com a escola se resumem a reclamações sobre o baixo desempenho do filho; (2) famílias cujo filho apresenta uma trajetória de sucesso escolar deixam de participar em razão da ênfase dada pela escola aos problemas de aprendizagem e de comportamento de outras crianças⁶⁵.

Trechos de pesquisas sobre a relação família-escola

Cito aqui, de modo sucinto, a conclusão de alguns estudos sobre a relação família-escola. Destaco esses trabalhos porque contribuem para fortalecer ou ampliar as reflexões que pretendo fazer sobre a emergência dessa relação.

Com base nessas pesquisas e no material empírico analisado neste trabalho, pode-se dizer que a importância atribuída à família, seja para culpabilizá-la, seja para referi-la como um dos fatores implicados no desempenho escolar, está naturalizada e, portanto, deixou de ser questionada. É interessante perceber que as pesquisas citadas anteriormente, apesar de examinarem a relação família-escola de forma central, não problematizam a relação em si, pois partem do pressuposto de que ela é uma relação natural, boa em si mesma, e deve ser promovida. Trata-se, assim, de um *imperativo*. Há alguma razão para suspeitar disso? Acredito que sim.

⁶⁵ Duas revisões bibliográficas foram realizadas nesta pesquisa. Uma, ainda no período de elaboração do projeto, tinha como objetivo a definição do objeto de estudo; outra, feita durante a escrita da tese, visava à interlocução com outras pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Esta última foi realizada no *Banco de Teses* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e utilizou como critérios de busca dois assuntos: família e escola; ano base 2009. Os resumos de 442 teses/dissertações foram examinados. Além disso, outras pesquisas foram localizadas após uma busca no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Algumas das pesquisas encontradas durante a revisão são citadas no corpo deste trabalho pela relação que possuem com a argumentação desenvolvida.

Por isso, nesta Tese, destaco a importância de examinarmos o que é pensado e dito sobre a relação família-escola, problematizando o que parece natural. Sob essa perspectiva, minha pesquisa diferencia-se daquelas citadas porque não se trata aqui de examinar a relação família-escola como algo natural; não se trata também de desvelar os problemas que impedem o estabelecimento de uma boa relação entre família e escola; do mesmo modo, não avalio os aspectos positivos e negativos dessa relação. Trata-se de *descrever e problematizar a relação família-escola na Contemporaneidade*⁶⁶.

Porém, antes de dar conta desse objetivo, farei um recuo histórico para identificar e descrever algumas práticas sociais, procurando concentrar-me naquelas relacionadas à família e à escola, bem como às relações entre ambas. Esse recuo parece-me importante porque fornece pistas para compreender *como chegamos a essa maneira de ver a relação família-escola* e a alguns dos significados atribuídos a essa relação no mundo contemporâneo. Refiro-me aqui, por exemplo, à maneira como a relação família-escola é abordada quando se trata de solucionar problemas educacionais.

Tomando como base os estudos sobre família de Philippe Ariès (1981) e Jacques Donzelot (2001), começo discutindo dois processos sociais, em especial, duas mudanças, que se referem às *funções* que a *infância* e a *família* passam a desempenhar na sociedade e aos sentimentos relacionados a elas. Como explica Ariès (1981), o *sentimento de família* como valor começou a formar-se no final do século XV e desenvolveu-se durante os séculos posteriores. Essa mudança está relacionada a outra: a invenção de dois *sentimentos de infância*. A análise do autor destaca que, na

⁶⁶ Aqui, é preciso fazer uma ressalva. Como já referi, sob uma perspectiva foucaultiana, a crítica que proponho desconfia das certezas, mas, com isso, não pretende (des)qualificar ou destruir tais certezas. Dizendo com outras palavras, não pretendo afirmar que a *relação família-escola* não deva ser promovida ou que não devemos incentivá-la, muito menos que não precisamos dela. Seguindo uma precaução metodológica sugerida por Veiga-Neto (2007) a partir de Foucault, o ponto de partida será descrever e problematizar a relação família-escola na Contemporaneidade. Acredito que esse exercício de perguntar-se sobre *como chegamos a essa maneira de ver as coisas* estabeleça condições para que, ao final, como ponto de chegada, eu possa elaborar um parecer sobre o tema.

sociedade medieval, os sentimentos de afeição pelas crianças e a distinção entre a criança e o adulto não existiam⁶⁷. No fim do século XVI e, sobretudo, no século XVII, vemos aparecer esses novos sentimentos, que modificariam a maneira de pensar a criança⁶⁸. Nas palavras de Ariès (1981, p.163):

O primeiro sentimento da infância — caracterizado pela “paparicação” — surgiu no meio familiar [...]. O segundo [delimitação da fase infantil], ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um número maior de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e racionalidade dos costumes. [...] Esse sentimento [preservar e disciplinar as crianças] passou para a vida familiar.

No Antigo Regime, a função de proteção era atribuída à família. Como explica Donzelot (2001), os membros da família (mulher e crianças) deviam obrigação ao chefe de família. Ao mesmo tempo, a este cabia proteger e responder por seus membros. Uma vez que cabe à família o controle dos seus membros, o fato de não pertencer a uma família e não estar sob tutela de um chefe de família torna-se um problema de ordem pública. “O Estado diz às famílias: mantende vossa gente nas regras da obediência às nossas exigências, com o que, podereis fazer deles o uso que vos convier e, se eles transgredirem vossas injunções, nós vos forneceremos o apoio necessário para chamá-los à ordem” (DONZELOT, 2001, p.51).

Entretanto, como argumenta Donzelot (2001), essa função de proteção atribuída às famílias será questionada ao longo do século XVIII. Tal questionamento será possível porque, de um lado, o chefe de família não consegue mais cumprir com a

⁶⁷ Como adverte Ariès (1981), afirmar que o sentimento de paparicação não existia na sociedade medieval não significa dizer que as crianças não eram bem tratadas. Apoiando-me na perspectiva foucaultiana, é necessário evitar uma análise que pressupõe uma evolução de comportamentos e sentimentos.

⁶⁸ A distinção da idade infantil em relação à idade adulta está intrinsecamente ligada às preocupações de especialistas que se dedicarão, ao longo dos séculos XVI e XVII, a conhecer a criança. Para uma discussão detalhada sobre a constituição do conceito moderno de infância no século XVII e seu processo de pedagogização durante o século XVIII, ver Mariano Narodowski (2002) e Maria Isabel Bujes (2002).

função de controlar seus membros. De outro lado, sua autoridade passa a ser questionada pelos próprios membros, que reclamam dos abusos⁶⁹. Ao mesmo tempo, a ação de especialistas mostrará os perigos da paparicação excessiva e lembrará às famílias a importância da disciplina. Assim, pouco a pouco, a criança é posicionada como dependente da ação adulta — daí a preocupação em proteger as crianças e mantê-las distantes dos perigos do mundo adulto.

Jurandir Freire Costa (2004) examina esse processo de forma mais detalhada no contexto brasileiro⁷⁰. Ele ressalta que a imagem de *família nefasta aos filhos* começa a difundir-se no século XIX, e não no século XVIII, como ocorreu na Europa, quando a medicina, por meio de uma política higiênica, atribui outros significados às relações familiares, principalmente à relação família-criança.

Reduzida à condição de fator patogênico, a família encontrava-se, enfim, preparada para sofrer a intervenção médica. Intervenção que revelava os segredos da vida e da saúde infantis, ao mesmo tempo em que prescrevia a boa norma no comportamento familiar dos adultos. Na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la à serviço da nação (COSTA, 2004, p.173).

O estudo sobre a arqueologia da escola moderna desenvolvido por Varela e Alvarez-Uria (1991) descreve e problematiza alguns processos sociais⁷¹ implicados na

⁶⁹ Não se pode deixar de mencionar a relação entre tais mudanças e um processo relacionado à arte de governo, discutida no Capítulo 2. Como explica Foucault (2008a), a partir do início do século XVII a meados do século XVIII, vê-se desenvolver um modelo de governo baseado numa economia política, ao mesmo tempo em que desaparece a ideia de que o modelo de família deva ser considerado uma referência para a prática de governo. Seguindo Donzelot (2001), pode-se dizer que se trata da passagem de um *governo das famílias* para um *governo através das famílias*.

⁷⁰ Gizlene Neder (2005) aponta algumas peculiaridades dos estudos históricos sobre família no Brasil: além de serem recentes, eles reúnem informações fragmentadas sobre o tema. Com base nisso, pode-se dizer que os processos sociais implicados na constituição das relações família-criança e família-estado no contexto brasileiro são examinados de forma periférica por alguns autores que discutem a *organização das famílias no Brasil* (NEDER, 2005), a *assistência à criança de camadas populares no Brasil* (VENÂNCIO, 1999), a *educação da família brasileira na Primeira República* (MAGALDI, 2005; 2007) e a *produção da maternidade nos manuais de puericultura no Brasil* (LIMA, 2007).

⁷¹ São eles: (a) definição de um estatuto da infância; (b) a necessidade de um local e de um corpo de especialistas para educá-la; (c) descaracterização de outros modos de educação; (d) institucionalização da escola através da imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

emergência de um espaço destinado à educação. Conforme o estudo nos mostra, ao longo do século XIX, discursos filantrópicos e médico-higienistas conferem à escola a função de proteção, antes atribuída à família, principalmente quando se trata da educação da criança pobre. “A escola servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos novíços da miséria, desclassificá-la, enfim, individualizá-la” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.87).

Afastada do ambiente familiar nocivo e enclausurada num espaço fechado destinado à sua educação, a criança pobre torna-se alvo de higienistas, filantropos e educadores. A partir daí, pouco a pouco, são construídos diferentes saberes sobre a criança que contribuem, de certo modo, para a formação de um campo específico de saber — a Pedagogia — e de um corpo de especialistas dedicados à sua educação. Nas palavras de Foucault (1996, p.122): “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.

Seguindo Varela e Alvarez-Uria (1992), pode-se afirmar, então, que os processos de *descaracterização de outros modos de educação*, de *formação de um corpo de especialistas* e de *escolarização* funcionaram como condições de possibilidade para a emergência da relação família-escola.

E aqui podemos avançar um pouco mais. A relação família-escola torna-se uma condição necessária para o processo de escolarização das crianças. A partir do exame do discurso pedagógico comeniano⁷², pode-se afirmar que educação implica, pois, uma articulação entre duas instituições sociais — *família* e *escola* —, as quais devem estabelecer uma aliança para garantir a escolarização das crianças.

⁷² Além de examinar o discurso comeniano, apóio-me em Narodowski, mais precisamente no livro *Comenius & a Educação* (NARODOWSKI, 2006), para a discussão que realizo aqui. Tomando como base a *Didática Magna* (1627-1632), escrita por Jan Amos Comenius, Narodowski descreve e analisa alguns elementos implicados no nascimento da Pedagogia Moderna. Interessa-me aqui, de modo específico, a análise realizada pelo autor sobre a *aliança escola-família*.

Como tanto os homens quanto as questões humanas se multiplicaram, raros são os pais que sabem ou podem educar os filhos e que têm tempo suficiente para isso: felizmente, já há tempos firmou-se o hábito de confiar muitos filhos em conjunto a pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura e pela austeridade dos costumes. Esses educadores são chamados preceptores, pedagogos, mestres e professores: os locais destinados a esse ensino comum são chamados escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias etc. (COMENIUS, 2002, p.83-84).

Para justificar o processo de escolarização das crianças, Comenius defende os seguintes argumentos: (1) *legitimidade da instituição escolar*. O ambiente escolar é propício para a educação das crianças, pois a escola permite, através do ensino comum, o aprendizado pelo exemplo e pela motivação; (2) *especialização dos sujeitos*. Os professores são pessoas instruídas (pela cultura) e austeras (no que se refere aos costumes) e, por isso, devem ser responsáveis pelo ensino. Em contrapartida, as famílias não estariam preparadas porque não dominavam os conhecimentos e o método necessários para ensinar ou, ainda, como diz Comenius (2002), porque não dispunham do tempo para fazê-lo.

A aliança escola-família entra no discurso comeniano garantindo o cumprimento do ideal pansófico [ensinar tudo a todos] em todas as suas possibilidades. Uma aliança entre a escola e a família fica delimitada por esse esquema de pensamento, sem o qual a escolaridade das crianças não seria possível (NARODWSKI, 2006, p.53).

Nesses termos, a *aliança família-escola* assume características específicas. Narodowski (2006), ao analisar essa aliança com base em Comenius, destaca algumas dessas características: (1) trata-se de uma aliança voluntária; (2) família e escola estão em igualdade de condições; (3) família e escola possuem atribuições diferenciadas.

Faço menção, neste momento, a tais características e à obra comeniana *Didática Magna* (COMENIUS, 2002) porque fornecem pistas importantes para que possamos compreender *como chegamos a essa maneira de ver a relação família-escola*. Concordo com Mariano Narodowski (2006) quando afirma que, em se tratando de Pedagogia e de

escola, a obra comeniana elaborada no século XVII é “[...] uma caixa de ferramentas insubstituível para compreender o que somos e o que poderíamos ter sido, mas jamais seremos” (p.10). Sob essa perspectiva, como já afirmei, um recuo histórico foi importante porque forneceu pistas para compreender *por que* a relação família-escola se tornou necessária.

Neste ponto, posso sistematizar alguns argumentos. Em primeiro lugar, é possível afirmar que, ao longo da Modernidade, a aliança família-escola adquire centralidade e se torna um imperativo. Em segundo lugar, pode-se dizer que, nesse período, família e escola estabeleceram uma aliança que criou condições para a efetivação do processo de escolarização das crianças. Por fim, o recuo histórico permitiu identificar uma mudança de ênfase da aliança família-escola (Modernidade) para a parceria família-escola (Contemporaneidade). Essa mudança de ênfase e suas implicações serão examinadas a seguir.

Antes disso, um esclarecimento. Foi o exercício realizado até aqui que possibilitou a elaboração da análise que faço posteriormente. Sem ele, entendo que não teria sido possível identificar a mudança de ênfase na relação família-escola — *da aliança para a parceria* —, nem estabelecer algumas (des)continuidades dessa relação no mundo contemporâneo. Por isso, é preciso compreender que o material empírico esteve até aqui a serviço do recuo histórico para (de)limitá-lo, e não para validá-lo. Daqui em diante, será diferente. O material empírico adquire centralidade, e o recuo funcionará como base sobre a qual a Tese será sustentada.

Da aliança para a parceria: um modo de ver as coisas na Contemporaneidade

[aliança]

1 pacto ou tratado entre indivíduos, partidos, povos ou governos para determinada finalidade

2 união, ligação pelo matrimônio

3 união harmoniosa de coisas diferentes entre si

[parceria]

1 reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum; companhia, sociedade

2 Regionalismo: Brasil.

conjunto de dois ou mais compositores populares

Ex.: <Tom Jobim e Vinicius de Moraes fizeram uma bela parceria.>

(HOUAISS, 2009)

Não há como examinar as relações entre *aliança* família-escola e *parceria* família-escola sem explicar o que significa falar em cada um dos termos: *aliança* e *parceria*. Isso porque, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, compreendo que as palavras não apenas denotam coisas, mas “constituem significações a partir do uso que delas fazemos” (CONDÉ, 1998, p.138); as palavras não têm, portanto, uma natureza transcendental⁷³. No âmbito das práticas sociais, em meio a múltiplos e variados *jogos*, os significados de *aliança* e de *parceria* são negociados, e as hierarquias são estabelecidas. De modo geral, como podemos observar na epígrafe, pode-se dizer que essas palavras têm sido utilizadas como sinônimos para descrever uma *união entre pessoas*, um *pacto entre empresas*, uma *reunião entre organizações sociais e empresas*. Essa *relação entre* muitas vezes é festejada porque se parte do pressuposto de que hoje ela é necessária para alcançar os objetivos numa sociedade.

Entretanto, essas palavras podem significar muitas coisas; os sentidos não são simplesmente definidos; ao contrário, são objetos de disputa, estão atrelados a

⁷³ Explicando a virada operada pelo pensamento de Ludwig Wittgenstein, Mauro Condé (1998) diz que, no contexto da chamada *virada linguística*, se abandona o entendimento de que à linguagem, como instrumento neutro, corresponde a função de representar as coisas que existem no mundo. Ela deixa de ser entendida como *espelho do mundo* ou como *manifestação do pensamento*, para ser considerada como constitutiva do social. Assume-se, assim, a centralidade da linguagem na organização social e da cultura.

fronteiras históricas e epistemológicas, sustentados por campos de saber. Podemos questionar, por exemplo: *que sentidos as palavras aliança e parceria adquirem no contexto educacional? Que práticas elas descrevem? Quem as pronuncia? A quem elas são dirigidas?*⁷⁴

É justamente a pergunta sobre os diferentes usos que fazemos de cada palavra que indica uma recusa da busca de sua essência ou, ainda, a negação da possibilidade de uma linguagem universal. Assim, compreendo que os significados atribuídos aos termos *aliança* e *parceria*, bem como as transformações da relação família-escola são resultado das mudanças ocorridas no contexto de duas racionalidades chamadas, respectivamente, de *Modernidade* e *Contemporaneidade*⁷⁵. Sob essa perspectiva, procuro, nesta seção, descrever e problematizar os significados atribuídos aos termos *aliança* e *parceria* no campo educacional, bem como os movimentos que estão se dando *entre* a aliança família-escola e a parceria família-escola e *no âmbito* de tais relações — trata-se, portanto, de mostrar suas continuidades e discontinuidades.

Começo ressaltando discontinuidades que dizem respeito à natureza da relação família-escola. Por um lado, é possível afirmar que, ao longo da Modernidade, *família e escola farão um pacto para garantir a escolarização das crianças e, conseqüentemente, a universalização do ensino*. Por outro lado, na Contemporaneidade, podemos dizer que *família e escola se tornam parceiras para gerenciar os riscos*.

⁷⁴ A discussão que desenvolvo nesta seção foi suscitada — e, portanto, está fundamentada em — por alguns trabalhos que gostaria de ressaltar. São eles: *Neoliberalismo e educação: manual do usuário* (GENTILI, 1996); *O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total* (SILVA T., 1996b); *A escola e o espírito do capitalismo* (ALVAREZ-URIA, 2002); *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades* (VEIGA-NETO, 2000a); *Biopolítica, Governamentalidade e Educação* (GADELHA, 2009).

⁷⁵ A discussão realizada no Capítulo 2, bem como a justificativa apresentada na nota de rodapé nº.10, fornece maiores elementos para explicar o significado que atribuo aos termos *Modernidade* e *Contemporaneidade*. De forma resumida, volto a afirmar que adoto o uso dos termos para ressaltar a distinção entre duas racionalidades, duas *formas de pensar* que instituem *formas de vida*.

Vejamos o seguinte excerto:

Maria Cláudia: [...] Por que motivos a professora chama vocês?

Paola: No meu caso, ela está tendo dificuldade em fazer a Helena acompanhar a turma. Então, a preocupação dela é essa, a Helena não está conseguindo alcançar o objetivo.

Maria Cláudia: E aí ela te chama para falar disso?

Paola: Não só isso. No caso, a gente se procura mais quando ela tem o neuro [neurologista], quando ela tem o psiquiatra, daí, eu entro em contato com ela [a professora] e aviso: “eu preciso ir à escola levar a avaliação” [...].

Maria Cláudia: Quem mais? Quando a professora chama na escola, o que ela diz?

Laura: Normalmente, chama quando aconteceu algo bem ruim, que está chegando muito atrasado, se brigou na escola, ou se é para uma entrega de boletins, uma coisa assim. [...] Quando eles chamam, é porque alguma coisa aconteceu, fora isso, não. Eles não chamam para dizer: “olha, dá para tu vir à escola nesse dia para a gente dar uma conversada, discutir como está?” Só quando chegaram ao extremo.

Carolina: É, só quando chegam ao extremo, exatamente...

Maria Cláudia: [...] Fala um pouco mais sobre isso, Carolina...

Carolina: Ah, neste ano, não teve muito que falar do Giovani, mas, no ano passado, sim. No ano passado, fui bastante chamada, cheguei ao meu limite, porque era só coisa ruim. No recreio, o Gi batia no fulano, o Gi não fazia todas as tarefas, o Gi isso, o Gi aquilo. Cheguei a ponto de chorar na frente da professora, porque eu entrei em desespero, porque uma hora a gente fraqueja, porque a gente se sente sozinha. A própria professora só enxergava o lado ruim do guri, e eu comecei a enxergar o que a professora dizia. [...]

Laura: E até que ponto elas vão dar créditos para a gente... Se realmente é verdade ou se tu está defendendo porque é mãe, está passando a mão...

Maria Cláudia: [...] Quando as professoras chamam vocês na escola, chamam para dizer que a criança está com dificuldade, é isso? Já aconteceu de vocês serem chamadas na escola mais de uma vez e terem que contar a história mais de uma vez, de novo? [...] Vocês já contaram aquilo, já explicaram para a escola o que está acontecendo e, mesmo assim, vocês têm que repetir?

Irene: Para cada professor, tu tem que contar, tu tem que explicar, cada professor que passa. Pelo menos, lá no colégio do meu guri. [...] Para cada professora, tu vai ter que explicar tudo de novo [...]. Porque não é, não tem uma continuidade, não é o mesmo professor. Por exemplo, um professor não passa para o outro [...]. Tu conta tudo, como é que é o teu filho, qual a dificuldade do teu filho, como é que foi no ano que passou, se tem algum problema de saúde, daí, eles perguntam um monte de coisas, sabe?

[Trecho incompreensível. As participantes falam ao mesmo tempo.]

Paola: Lá no nosso colégio... Os meus [filhos] estudaram todos ali desde o pré, e sempre teve isso. Todo ano tem a reunião, eles chamam todos os pais. [...] Aí, eles marcam a reunião, eles mandam um bilhetinho, tu tem que assinar, e é mandado para todos os pais daquela sala. Todo professor faz isso, conversa com cada pai para saber se o seu filho tem algum problema de doença, se pode participar da ginástica, de que religião é. Daí, eles perguntam tudo. Como é que é o relacionamento em casa, como é que ele se relaciona com os colegas, como é que foi o ano que passou. Então, eu acredito que não seja passado de uma professora para outra, sabe? Porque, se passasse de uma para outra, eles não chamariam os pais para conversar.

Maria Cláudia: Fabiana, tu concorda com o que as colegas estão colocando?

Fabiana: É, no caso, no ano passado, eles me chamavam. Ele era muito distraído, ficava viajando na sala de aula, assim, [...] não copiava as matérias. [...] Mas foi só esse problema que eu tive com ele no ano passado.

Considerando o conjunto de excertos destacado, volto-me para os pontos que gostaria de analisar. Começo ressaltando, de forma mais ampla, *o modo como as famílias narram suas experiências com a escola e as professoras*. Segundo as mulheres-mães⁷⁶, a escola chama quando há problemas — quando o aluno está com dificuldades de acompanhar a turma ou quando algo bem ruim acontece. Assim, pode-se dizer que, muitas vezes, o convite que a escola faz à família está relacionado com problemas de aprendizagem ou de comportamento que precisam ser resolvidos — mas como tais problemas são abordados pela escola?

Ainda com base no que foi dito pelas mulheres-mães, é possível perceber que a escola aborda o problema interrogando a família sobre sua vida: de que forma vive a criança? Com quem vive? Como a família se relaciona com ela? — “*eles perguntam tudo*”. Diante disso, é possível formular outras questões: as reuniões são planejadas com que objetivos? Se a escola investe nos processos de ensino e aprendizagem, que relações são estabelecidas entre as informações obtidas quando “perguntam tudo” e a prática pedagógica? Que “tudo” é esse que entra no jogo político e pedagógico das aprendizagens? Não questiono a necessidade da reunião em si, mas os usos que têm sido feitos dela pela escola. Tomo a *reunião de pais*⁷⁷ como ponto de partida para examinar as relações estabelecidas entre família e escola.

Para compreender um pouco melhor essa questão, gostaria de discorrer brevemente sobre a *noção de risco* e suas implicações para a relação família-escola. Tomando como base os trabalhos de Robert Castel (2005), Giddens (1991; 2007) e François Ewald (2000), é possível questionar o caráter natural desse conceito. A invenção do conceito está intrinsecamente relacionada a uma *nova forma de se relacionar com o futuro*. A palavra *risco* emerge em um momento histórico em que

⁷⁶ A partir deste capítulo, uso essa expressão para identificar as mulheres-mães participantes da pesquisa. Farei uma observação quando se tratar de mulheres-mães no sentido genérico.

⁷⁷ As expressões *reunião de pais* e *reunião com pais* podem designar duas modalidades de reunião, respectivamente: uma coletiva, que está na agenda regular da escola; outra individual, marcada quando se julga necessário. Entretanto, nesta Tese, compreendo que tal distinção não é relevante, uma vez que o que está sendo problematizado não é a reunião em si.

começa a se estabelecer um tipo de relação com o futuro, um futuro marcado pelo cálculo dos riscos. De ameaças e perigos sobrenaturais – bruxas e fantasmas – ou naturais – terremotos, furacões e enchentes –, tomados como fatalidades, e de sentimentos como insegurança e incerteza, passamos, na Modernidade, por transformações que permitem mobilizar o conceito de risco para explicar os acontecimentos.

Como explica Giddens (2007), a ideia de risco foi estabelecida nos séculos XVI e XVII. Nesse processo de significação, foram atribuídos ao risco os sentidos de orientação espacial (navegação em águas desconhecidas) e de tempo (cálculo das consequências decorrentes das transações bancárias); mais tarde, o conceito foi ampliado, e fatos puderam ser ordenados por categorias (trata-se de definir, por exemplo, a natureza do nascimento e da morte).

Com a emergência da noção de risco na Modernidade, pode-se dizer que tais sentidos foram ressignificados. Os sentimentos de insegurança e incerteza não desapareceram, mas a invenção da noção de risco criou condições para o entendimento de que a insegurança e a incerteza podem ser administradas por meio de ações que pretendem prevenir ou evitar perigos e ameaças. Trata-se de “um modo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder a um grupo de indivíduos. [...] Um esquema de racionalidade, uma maneira de decompor, recompor, ordenar certos elementos da realidade” (EWALD, 2000, p.p.88-89).

Esse esquema de racionalidade permitirá atribuir a certos acontecimentos outra natureza. Isso será possível graças ao cálculo de probabilidades, um processo que está relacionado, de um lado, com o desenvolvimento da teoria da probabilidade no século XVII e, de outro, com a sofisticação da estatística e o uso que lhe foi conferido de ciência do Estado.

Retomando o objetivo destacado anteriormente, é possível dizer que a *importância atribuída à relação família-escola* está relacionada ao *processo de administração de determinados tipos de riscos*. Nesse contexto, a aliança família-escola torna-se importante porque funcionará como instrumento de administração desses riscos. Ao

mesmo tempo, também é possível argumentar que tal aliança contribui para conferir a acontecimentos da vida privada certa objetividade e para posicionar os sujeitos (crianças e famílias) como alvo de práticas assistenciais, educativas e de controle sistemáticas.

Assim, o processo de escolarização permitirá à escola moderna desenvolver mecanismos de controle e regulação das crianças, ao mesmo tempo em que essa instituição investirá no governo de suas famílias. “A escola [...] não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir *vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes*, [fazendo da família mais um] *minúsculo observatório social*” (FOUCAULT, 2000, p.174 — grifos meus).

Com base nessa ideia, posso retomar os excertos já destacados, principalmente a *reunião de pais* realizada pela escola. Entendo que essa reunião não é apenas uma oportunidade para aproximar a família da escola, mas também pode ser compreendida como uma técnica de governo. A reunião torna-se um espaço privilegiado para o acompanhamento e a avaliação da vida familiar, como podemos observar nas falas das mulheres-mães: “*Para cada professora, [a família] vai ter que explicar tudo de novo*”; “*Todo professor faz isso, conversa com cada pai para saber se o seu filho tem algum problema de doença, se pode participar da ginástica, de que religião é. Daí, eles perguntam tudo. Como é que é o relacionamento em casa, como é que ele se relaciona com os colegas, como é que foi o ano que passou*”.

Por um lado, o exame detalhado da vida familiar faz com que suas condições de vida sejam conhecidas, avaliadas e transformadas em um risco calculável — *a família torna-se, portanto, governável*. Por outro lado, esse conhecimento possibilita a formação de condutas familiares visando a: manter o aluno na escola, evitar o aumento das taxas de reprovação e melhorar o desempenho escolar das crianças, entre outros objetivos. Trata-se aqui de investir na produção de pessoas capazes de governar a si mesmas, evitando a propagação de riscos sociais.

Vejamos, agora, os trechos abaixo, onde as mulheres-mães descrevem o momento em que perceberam as dificuldades dos filhos:

Irene: Eu percebi isso já quando ele começou a ter as dificuldades no colégio, no primeiro ano. No primeiro ano, assim, ele tinha mais problema mesmo, de não prestar atenção, de não [...] de não acompanhar. Mas, daí, como era primeiro ano, a gente achava que “ah, é primeiro ano”. O que eu percebi mesmo foi assim, no segundo ano, quando ele já tinha que aprender, saber, ler, no caso, sabe? Então, eu notei que ele aprendia, que ele escrevia, que ele sabia, que ele não conseguia ler porque ele não lia nada.

Entrevista II, 30/03/2011.

Carolina: [...] Um dia, a gente descobriu mesmo que ele não sabia desenhar uma bolinha. Foi quando ele foi pro pré, porque a professora pediu que ele fizesse os pais, a família, e ele chegou em casa, e a mãe tinha que ajudar, e eu fui tentar ajudar e não consegui. Entrei em desespero porque ele não conseguia fazer uma bolinha, que normalmente é o mais fácil, porque antigamente a gente fazia uma bolinha e uns pauzinhos, assim, puxava uns risquinhos. Ele não conseguiu fazer.

Maria Cláudia: E ele repetiu o pré?

Carolina: Sim, e hoje ele me culpa. Ele me culpa porque ele disse que fui eu, porque a decisão foi minha. A decisão foi minha e do pai, e eu acabei fazendo porque era melhor para ele, e, de repente, o melhor para ele não era o que eu pensava.

Entrevista I, 30/03/2011.

Diana: É... Depois dos sete meses em que eu estava grávida do Lucas, a minha pressão estava sempre “louca”, e eu acho que foi isso que atingiu alguma coisa... [a pressão pode ter prejudicado o feto]

Maria Cláudia: E depois, o que a senhora fez?

Diana: Eu corri bastante com o Lucas, bah! [...] A professora chegou e disse: “Mãe, a senhora não percebeu nada no Lucas?”... “Sim, eu achei que ele não fala direito”, e ela disse: “Mãe, leva ao médico”, e eu levei...

Entrevista IV, 07/04/2011.

Paola: Foi, foi assim, ela não fazia as coisas, fazia as coisas incompletas, ou não copiava, ou não trazia as tarefas que era para fazer, não expunha para nós, ou ela botava os papéis fora, trabalhinhas, começou a rasgar o caderno, tudo. Daí, uma professora nos chamou e disse que a Helena era preguiçosa, e o Jorge [pai] começou a bater. Então, ela sofreu muito nesse sentido...

Maria Cláudia: E, nesse processo, vocês também vieram ao EDUCAS para o atendimento...

Paola: Sim, depois que eu fui à psicóloga, ela me encaminhou para cá. Foi um ano no EDUCAS, mas já fazia dois anos que ela estava se tratando para déficit de atenção, e daí a psiquiatra nos orientou um pouco. [...] E eu comentei com a doutora que tem situações em que o Jorge... Agora, o Jorge não bateu mais, mas ele ameaça.

Entrevista V, 19/04/2011.

Essas falas permitem, a meu ver, identificar uma continuidade: a *aliança*, na Modernidade, e a *parceria*, na Contemporaneidade, são importantes para o governo da população. Porém, cada racionalidade confere um significado a essa relação com objetivos distintos. Podemos dizer que, na Contemporaneidade, *família e escola se tornam parceiras* para solucionar problemas de toda ordem (física, emocional, cognitiva). Ao menor sinal de perigo — quando o aluno está com dificuldades de acompanhar a turma, por exemplo —, a escola precisa agir para controlar (reduzir) os riscos de um possível fracasso. Trata-se de uma passagem da *administração* para um *gerenciamento* do risco do fracasso.

Para desenvolver melhor esse argumento, retomo a discussão feita no Capítulo 2 sobre as práticas de governo e seus mecanismos. Foucault (2008a), ao examinar algumas distinções entre mecanismos disciplinares e mecanismos de segurança⁷⁸, explica que estes últimos

[...] [vão] inserir o fenômeno em questão [...] numa série de acontecimentos prováveis. Em segundo lugar, as reações do poder ante esse fenômeno vão ser inseridas num cálculo que é um cálculo de custo. Enfim, em terceiro lugar, em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, vai fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir. É portanto toda uma outra distribuição das coisas e dos mecanismos que assim se esboça (FOUCAULT, 2008a,p.09).

Sob essa perspectiva, o fracasso escolar será compreendido como um fenômeno econômico que deve ser inserido num cálculo de custo. Governar significará, portanto, outra distribuição das coisas. A escola continua investindo na vigilância, no diagnóstico e na correção, como se pode observar nas seguintes falas: “*Uma professora nos chamou e disse que a Helena era preguiçosa, e o Jorge começou a bater*”; “*A professora chegou e disse: ‘Mãe, é melhor ele repetir o pré do que ele repetir a primeira’*”.

⁷⁸ Uso a expressão “mecanismos de controle” tal como Foucault (2000) definiu: conjunto de estratégias, técnicas e práticas implicadas na produção dos sujeitos.

Entretanto, essas falas permitem perceber que, para gerenciar o risco do fracasso escolar, na Contemporaneidade, a escola põe em funcionamento um conjunto de técnicas que são *mais da ordem do controle e menos da ordem da disciplina*⁷⁹.

Retomo aqui outras falas com o objetivo de mostrar esse deslocamento. “*Ele começou a ter as dificuldades no colégio*”; “*Um dia, a gente descobriu mesmo que ele não sabia desenhar uma bolinha, foi quando ele foi pro pré*”; “*Ela não fazia as coisas, fazia as coisas incompletas, ou não copiava, ou não trazia as tarefas que era para fazer*”. Tal como na Modernidade, a identificação do problema permanece importante, mas agora as técnicas mais ou menos rígidas e fechadas serão substituídas por outras, que permitirão criar infinitas soluções para o problema, abarcando um maior número de sujeitos e estabelecendo os limites do aceitável numa faixa de normalidade — *o que ele sabe; o que ele não sabe; o que ele faz; o que ele não faz*. Como nos mostram Veiga-Neto e Saraiva (2009),

Na Modernidade sólida, o futuro era visto como administrável. A administração, no âmbito tanto público quanto privado, consistia num conjunto de técnicas seguras, bem desenhadas e com embasamento científico, que deviam ser aplicadas de modo a construir um futuro sob medida em função das nossas expectativas. Na Modernidade líquida, já não se acredita ser possível administrar o e para o futuro, isso é, prever e garantir, com segurança, o futuro. Agora, só parece ser possível fazer a gestão dos processos em um ambiente de incerteza. [...] De modo simplificado, parece-nos possível dizer que, enquanto a administração tem seu funcionamento ligado a cenários mais estáveis, com menor nível de incerteza, a gestão tem maior capacidade de lidar com a instabilidade. Enquanto a administração pensa no futuro, a gestão lida com o devir (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p.194).

⁷⁹ Conforme os argumentos de Gilles Deleuze (1992) e Hardt (2000), fundamentados no trabalho de Foucault, podemos observar transformações nas sociedades contemporâneas que indicam uma mudança de ênfase: a ênfase na lógica disciplinar (Modernidade) está cedendo lugar à ênfase na lógica do controle (Contemporaneidade). Para maiores detalhes sobre essa questão, ver autores indicados. Para um exame detalhado das implicações dessa mudança de ênfase para a educação, ver César (2004), César; Duarte (2009) e Veiga-Neto (2002c; 2008).

Com isso, é possível afirmar que o foco está no *gerenciamento* do risco, e não mais na sua *administração*. A mudança está relacionada, portanto, aos objetivos dessa *nova forma de lidar com os riscos*: “não mais para disciplinar, senão para conter e para registrar as informações acerca de nossas ações; [...] de modo que se possa, a qualquer momento no futuro, conferir, fiscalizar e examinar” (VEIGA-NETO, 2008, p.147). Sob essa perspectiva, pode-se dizer que a parceria família-escola funciona como um *mecanismo de segurança* dos desempenhos dos estudantes que permitirá à escola gerir os problemas de aprendizagem do aluno, fazendo com que ele *permaneça incluído, permaneça no jogo*, apesar de apresentar problemas.

Faço essa afirmação com base na discussão desenvolvida por Lopes (2009). A autora examina as relações entre as políticas de assistência e as políticas de inclusão social e educacional e as transformações sociais constituídas no jogo econômico de um Estado neoliberal. Comento brevemente aqui as regras desse jogo, examinadas por Lopes (2009), porque contribuem para a argumentação que estou desenvolvendo. A autora analisa duas grandes regras: (1) “manter-se sempre em atividade”; (2) “todos devem estar incluídos”. Esta última regra é desdobrada em três níveis de participação: todos devem “ser educados a entrar no jogo”; “permanecer no jogo”; “desejar permanecer no jogo”. No jogo neoliberal, para que essas regras possam ser mantidas, a população precisa ser educada continuamente. Não se trata aqui, necessariamente, de uma educação escolarizada, mas sim de ações mais amplas que visam à condução da conduta das pessoas dentro desse jogo com regras definidas. O Estado investirá em políticas e programas que deem sustentação mínima para a população *entrar no jogo* e ali ter condições de *permanecer*. Ao mesmo tempo, ele age para instalar na população o *desejo de permanecer no jogo*. Nas palavras de Lopes (2009):

Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. [...] Não se trata de preocupação, de

qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando este opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo (LOPES, 2009, p.156).

É nesse contexto que a família será acionada como parceira da escola para garantir que a criança seja educada para *entrar no jogo, permanecer no jogo e desejar permanecer no jogo* — jogo aqui entendido como processo de escolarização. Trata-se de uma parceria família-escola que envolve a identificação, o acompanhamento e o controle dos desempenhos — uma gestão dos processos escolares. Se, por um lado, isso permitirá à escola desenvolver uma maior capacidade para lidar com os problemas escolares, por outro lado, essa parceria produzirá efeitos relacionados às funções de cada um nesse contrato.

Maria Cláudia: [...] Eu quero começar colocando na roda uma questão para a gente pensar. Tem muita gente fazendo pesquisa hoje, muitos especialistas discutindo a relação da família com a escola ou da escola com a família, e o que essas pessoas dizem é que é muito importante que a família participe da educação dos filhos. [...] O que vocês pensam sobre isso?

Paola: Eu tenho a experiência de fazer parte do CPM da escola. [...] E eu sempre digo, nas reuniões dos pais lá da escola, que é o único bilhete que eles não esquecem de entregar, nunca esqueceram de entregar, era das reuniões do CPM. O que quer dizer isso? Que eles gostavam que eu estivesse na escola. [...] As pessoas acham que o CPM vai tirar tempo. Não tira. Tu vai ficar sabendo o que a escola está fazendo para os alunos e também no que teu filho está envolvido. Então, o CPM é o melhor lugar, porque tu está envolvido com a escola e com o teu filho.

Irene: Eu acho fundamental também, só que eu não sou tão participativa. Assim, eu vou quando eles me mandam bilhete [...] ou quando é reunião do CPM. Porque geralmente as reuniões [da escola] são sempre no horário em que eu estou trabalhando, e a minha firma já me dispensa bastante para levá-lo ao médico, para isso, para aquilo e para aquilo outro, né? [...] Eles não toleram tantas coisas. Então, geralmente, reunião é no meu horário de trabalho, e aí o que eu tenho que fazer? Falar com a professora fora de horário de reunião, que é a única forma. Então, eu gostaria de ser bem mais participativa. De ir às reuniões, de ir quando eles fazem teatro, quando eles fazem uma apresentação, eu nunca vejo. [...] Só vou mesmo quando sou solicitada. O que me salvou foi falar mais com a professora pelo telefone, que é a minha forma de conseguir me comunicar. Acho importante, mas fica difícil para mim.

[continuação da discussão]

Maria Cláudia: Quem mais?

Fabiana: Também, agora, eu estou mais afastada por causa do serviço, mas, quando eu não estava trabalhando, eu conseguia ir lá. Até a professora nunca mandava me chamar, eu é que ia lá quando eu queria saber como é que ele estava, como é que estava o comportamento dele e tudo mais.

Fabiana: [...] Eles me conhecem de longe, assim, aí eu entro direto e eu nem peço para entrar. Vou direto à sala das professoras. E eu participo mais na escola onde eu trabalho do que na escola onde eles estudam, porque, na escola onde eu trabalho, eu faço parte do conselho.

Irene: Eu consigo também, quando eu quero alguma coisa, saber alguma coisa ou mandar algum recado para a professora, eu mando pelo caderno um bilhete, pelo caderno, ela me responde pelo caderno.

Carolina: Eu, como estudo de noite, me comunico com a professora de um deles de noite, o resto, que nem elas falaram, pelo telefone, quando sou solicitada para uma reunião. [...] Eu vou sempre às reuniões, qualquer tipo de reunião, eu estou indo, porque faz parte, tu tem que saber o que eles estão fazendo. [...] A gente vê muitas coisas que eles cobram demais, demais, assim, qualquer coisa, eles cobram demais, e a gente não vê resultado. Minha chateação com a escola é essa, que nem... Eles mandam papel para pagar um segurança, mas cadê o segurança, que a gente não vê? Esse tipo de coisa... Eu não pago mais. Por que eu vou pagar R\$ 2,00 por cada criança, são três, tenho três na escola, para não ter segurança? [...] Eu deveria participar mais, me infiltrar mais dentro da escola, até porque eu estudo lá, sabe? Mas é bem complicado por causa do trabalho, porque eu trabalho e ainda tenho que estudar.

Maria Cláudia: E tu, Margarete?

Margarete: Eu sou do CPM também, faço parte. [...] Eu também ajudo lá no colégio. [...] Eu estou direto no colégio.

Grupo Focal, Encontro V, 27/05/2010.

Pode-se apontar, aqui, outra descontinuidade, que diz respeito às funções atribuídas à família e à escola na Contemporaneidade, qual seja: enquanto que a *aliança* entre família e escola pressupõe uma *distinção clara das responsabilidades*, a *parceria* implica um *compartilhamento de responsabilidades*.

Para fundamentar essa argumentação, retomo uma das características da aliança família-escola: a aliança se dá por meio de uma união, onde cada um (família e escola) possui atribuições distintas. À *família*, caberá: enviar a criança à escola, confiando-lhe sua instrução; estimular a criança a gostar da escola. A *escola* deverá: preparar-se para receber as crianças, traçando caminhos a serem percorridos para chegar aos resultados desejados; *ensinar tudo a todos* por meio de um método claro. Ambas – família e escola – devem cultivar o amor das crianças pelo estudo.

Então, podemos dizer que, na Modernidade, a aliança família-escola é estabelecida para garantir a escolarização das crianças e, conseqüentemente, a universalização do ensino. Para Comenius (2002), a aliança escola-família é um dos mecanismos que permitirão efetivar a universalização do ensino e, portanto, do ideal pansófico — “ensinar tudo a todos”. Entretanto, essa aliança não pressupõe a existência de mecanismos reguladores que visam à administração dos riscos sociais⁸⁰.

Faço essa observação para ressaltar como, na Contemporaneidade, vemos se desenharem outras (novas) questões centrais para a análise da relação família-escola. Argumento que, no contexto da governamentalidade neoliberal, a relação família-escola é reinscrita, ressignificada e reinventada, ganhando outros contornos. A família torna-se *parceira* da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças — diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras incumbências.

Para desenvolver esse argumento, discuto brevemente o esmaecimento das fronteiras entre público e privado e os novos contornos da organização social no mundo contemporâneo.

Michael Hardt e Antonio Negri (2001), ao examinarem as transformações do mundo atual, argumentam que a distinção entre dentro e fora é cada vez menor. Na Contemporaneidade ou, como dizem os autores, no Império, “[...] a moderna dialética do dentro e do fora foi substituída por um jogo de graus e intensidades, de hibridismos e artificialidade” (HARDT; NEGRI, 2001, p.207). Da mesma forma, *a relação entre público e privado foi alterada*⁸¹. Com a crescente privatização do espaço

⁸⁰ Aqui é preciso fazer uma ressalva para explicar que esta não é uma questão discutida por Comenius. O acordo tácito firmado entre pais e educadores era claro quanto às responsabilidades de cada um. No último capítulo da *Didática Magna*, Comenius (2002) discute o que ele chamou de *Requisitos necessários para começar a pôr em prática este método universal*. Como explica Narodowski (2006), trata-se de um apelo para que “[...] uma entidade administre, controle e financie o grande sistema de ensino; essa entidade não é outra senão o Estado” (p.94). Aqui poderíamos dizer que começa a desenhar-se uma ideia de que mecanismos de controle externos à família são necessários para garantir o processo de escolarização.

⁸¹ Esse processo não se deu de forma linear e progressiva. Também não se trata aqui de dizer que um desaparece em detrimento de outro. A obra *História da Vida Privada, Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, organizada por Michelle Perrot (2006), ressalta os limites e possibilidades de compreendermos a relação entre *vida privada* e *espaço público*.

público, é preciso entender a organização social de outro modo. Ao mesmo tempo, como explica Rose (1997), no início do século XX, vemos uma redução da privacidade de esferas particulares, tais como a empresa e a família. Pouco a pouco, o neoliberalismo imprimirá outros significados, que nos permitem examinar a organização social de outra forma. Refiro-me aqui, principalmente, a uma forma de governo que “acarretou o estabelecimento de diferentes redes de responsabilidade e reconfigurou os fluxos de responsabilidade e confiabilidade em aspectos fundamentais” (ROSE, 1997, p.36 — tradução minha).

As pesquisas desenvolvidas por Klaus sobre a *aliança família-escola* (KLAUS, 2004) e a *gestão escolar* (KLAUS, 2011) trazem uma contribuição para que eu possa ampliar a discussão que fiz até aqui. Os documentos examinados por Klaus, dentre eles, programas e políticas do MEC, atribuem centralidade aos Conselhos Escolares, às Associações de Pais e Mestres (APMs) e aos Círculos de Pais e Mestres (CPMs). Em suas análises, apoiando-se na problematização proposta por Rose (1996) e Bauman (2001), Klaus (2004) explica que a ênfase antes atribuída à sociedade recai agora sobre a comunidade, o que permitirá compreendê-la como uma forma de espacialização do governo na Contemporaneidade. Sob essa perspectiva, a autora examina as relações entre gestão educacional, escola e comunidade escolar. Klaus (2011) afirma que a mudança de ênfase de uma concepção da administração educacional para a gestão educacional possibilitará pensar em uma nova forma de gerenciamento da instituição escolar. Nesses termos, a gestão compartilhada de responsabilidades torna-se fundamental; daí o motivo do investimento que hoje é feito para maximizar as forças das equipes diretivas.

Em tempos de desengajamento coletivo e de novas formas de engajamento nas comunidades, a escola é um ótimo lugar para o gerenciamento do risco social. Para que a comunidade escolar gerencie a escola e promova ações de governo mútuo, uma nova concepção de gestão faz-se necessária (KLAUS, 2011, p.p.72-73).

Se, por um lado, junto com Klaus (2011), posso afirmar que a gestão educacional compartilhada se torna fundamental para o gerenciamento do risco social, por outro lado, considero necessário examinar como esse processo de compartilhamento se estabelece no que diz respeito à parceria família-escola. Digo isso porque entendo que é justamente aí (sobre essa parceria) que me parecem estar se intensificando as tecnologias de governo que visam a manter minimamente o controle dos riscos sociais. Em outras palavras, posso dizer que, na Contemporaneidade, a parceria família-escola se torna fundamental. Para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo, o que importa é *investir na parceria*, fazendo com que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações para promover mudanças sociais. Nessa perspectiva, por meio do compartilhamento de responsabilidades, família e escola são estimuladas a envolverem-se juntas no processo de gestão dos desempenhos – mas que efeitos esse compartilhamento estará produzindo?

Um primeiro efeito: um *borramento das fronteiras* entre essas duas instituições. Isso pode ser observado nas manchetes de reportagens sobre a relação família-escola.

Pais que seguem de perto a rotina

As famílias querem, sim, participar da vida escolar das crianças. Veja como garantir o envolvimento desses parceiros indispensáveis para uma boa Educação. (Nova Escola, out. 2007)

Como atrair os pais para a escola

Veja como é possível estreitar a relação com a família e formar uma parceria produtiva. (Nova Escola, out. 2003)

De portas abertas

Convocar a comunidade para participar do conselho escolar é uma forma inteligente de compartilhar decisões e responsabilidades. (Nova Escola, dez. 2002)

A escola da família

Aproximar os pais do trabalho pedagógico é um dever dos gestores. Conheça aqui 13 ações para essa parceria dar resultado. (Nova Escola, ago./set. 2009)

A escola é estimulada a *abrir as portas para a família*, e esta passa a frequentar o espaço escolar e a participar de muitas atividades. Veja novamente o que dizem as mulheres-mães: “*Eles me conhecem de longe, assim, aí eu entro direto e eu nem peço para entra. Vou direto à sala das professoras*”; “*Eu sou do CPM*”; “*Eu também ajudo lá no colégio, [...] Eu estou direto no colégio*”.

Assim, pode-se observar que há um alargamento do conceito de participação. Não se trata somente de acompanhar a vida escolar da criança — auxiliar no tema de casa, comparecer às reuniões, participar dos momentos festivos. A *família parceira* compartilha responsabilidades e decisões. Ela se torna parceira da equipe diretiva (para gerir a escola); da professora (para gerir o ensino e a aprendizagem); do Estado (para gerir os riscos sociais). E a escola torna-se a *escola da família*.

Um segundo efeito, decorrente desse primeiro, é o que poderia ser chamado de *alargamento de funções* familiares e docentes. Se, por um lado, *ensinar* parece ser cada vez mais uma atribuição da família e cada vez menos uma responsabilidade da escola, por outro, *educar* parece ser cada vez mais uma atribuição da escola e cada vez menos uma responsabilidade da família. Vejamos a discussão abaixo:

Paola: [respira fundo] A Helena não quer fazer as coisas, ela não tem ânimo. [...] Se ela tiver que usar o raciocínio na matemática... A professora fez uma prova de história, ela botou... Ela só não botou que português era americano porque... Porque besteiro! ela botou. Aí, a professora mandou bilhete no caderno, [...] e ela não sabia procurar as respostas. Eu disse: “Helena, lê o texto”, mas... Sei lá, não sei se estou fazendo errado, se tu tem que pegar e bater...

Maria Cláudia: E a escola pediu a tua ajuda em casa com o tema?

Paola: A professora ajuda no colégio, ela não sabe fazer as coisas. [...] Semana passada, eu fui ensinar uma conta de divisão... Até a terceira, eu ajudei lembrar como é que era. Aí, quando chegou na quarta, ela disse “ai, mãe, vou ao banheiro” e, quando ela voltou, não sabia como é que fazia. Sabe, a gente não sabe se é problema dela mesmo ou se realmente ela não tem interesse. [...] Eu não estou sabendo ajudar minha filha na parte escolar, sinceramente.

Maria Cláudia: Talvez a gente tenha que analisar mesmo essa situação. [...] Existem outras formas, outros jeitos de fazer isso?

[...]

Ângela: ... E, quando a gente faz de tudo que a gente aprende e não dá certo, o que a gente faz?

Maria Cláudia: Como assim Ângela?

Ângela: Do Vinícius... Não tem jeito... O problema dele sou eu, eu e ele... Tudo que me ensinam, eu faço, e não dá. [...] No dia a dia, se eu ficar perto dele, eu tento bater nele. [...] E aquela casa parece um inferno.

[continuação da discussão]

Maria Cláudia: Mas vamos retomar... Vamos pensar um pouco sobre isso. É difícil ajudar com a tarefa? O que é difícil? Explicar o conteúdo ou manter a paciência? O que é mais difícil na hora de ajudar com a tarefa?

Laura: Acho que é manter a paciência, porque, falando mais especificamente por mim, muitas vezes, eu não sei como dizer para ele de forma que ele entenda o que eu estou tentando ensinar. A gente já tentou de diversas outras formas, e não surtiu esse resultado. [...] Vou dar um exemplo bem prático. Peguei a provinha do Pedro esse final de semana, e ele cometeu um erro que ele vem cometendo desde o ano passado. [...] Ele não bota o acento no “e”, e eu já disse para ele se não tiver o acento... E o décimo, ele sempre faz com a letra “s” porque tem o mesmo som, e mais uma vez também eu tentei dizer para ele que o “c” com “i” tem som de “s”, o “c” com o “e” também pode ter som de “s”, só que ele não compreende, daí eu fico pensando como é que eu vou explicar de uma forma que ele consiga entender? Porque, de outras formas, eu já expliquei, e não surtiu efeito. Se tivesse surtido, ele não estaria apresentando a mesma deficiência.

[...]

Maria Cláudia: Então, para ti, essa é a maior dificuldade?

Carolina: No ano passado, ele surtiu; esse ano, ele até está bem... Tem algumas falhas nas letras, uma coisa que diz que dá para corrigir conforme vai passando, vai mudando a forma de ver a escrita, né? Nada de grave até agora, mas houve esse ano uma situação... Ele está com dificuldades no ditado. Fiquei meia hora falando com ele que era o “f” e o “a” que formavam “fa”, e, quando ele chegou no quadro para ele falar, ele falou “ba” e “ca”... Ela [a professora] viu que ele é inteligente, só que falta um pouco de... de treinamento, estudar um pouquinho mais. [...] De repente, a gente não sabe como explicar para eles, para eles aprenderem.

Maria Cláudia: Bruna...

Bruna: O problema deles também [é] que eles não tentam aprender, eles tentam chutar. [...] É a dificuldade que eu tenho com o Diogo. Ele não tenta ver qual é a letra que inicia, como é que forma “b” com “a”, “ba”, não, ele chuta a primeira que vem pela frente, o que me deixa superirritada... Daí, eu não consigo ensiná-lo, eu já vou irritada, já vou brigando...

Maria Cláudia: Rita...

Rita: A minha filha também tinha dificuldade... E ela quer que eu faça, mas eu quero que ela faça...

Maria Cláudia: E qual é a tua maior dificuldade?

Rita: Eu explico para ela, e ela entende o que eu estou explicando, mas aí chega no colégio, ela esquece tudo... Na hora da prova, ela esquece... Ela esquece. Em matemática, também é assim.

Maria Cláudia: Fabiana.

Fabiana: Olho o caderno todo dia, acompanho...

Maria Cláudia: Eu queria retomar uma questão. Como é que a família pode ajudar e o que a família não pode fazer? Quando o filho ou a filha leva tema para casa, como é que funciona? Vocês explicam o conteúdo? Quem é que tem que explicar aquele conteúdo para que a criança saiba fazer o tema de casa?

Carolina: A professora do meu filho disse que é bom um acompanhamento em casa com os pais, no caso, não só olhar os cadernos, mas ajudar nas tarefas. [...] Tentar ensinar [...], não dizer para ele... O Giovani... Ano passado, não queria saber de escola, nem ir, e agora ele está muito estudioso. [...] Então, assim, eu ensino do meu jeito. [...]

Laura: E eu não digo nem... Não digo nem sendo difícil que tu não vai lembrar, é que nem o “b”, o “a”, o “ba”, que eu estava falando, não é que tu não sabe como é que vai juntar o “b” e o “a”, mas a gente não tem a didática para ensinar, e a gente, se vai tentar ensinar, de repente, vai confundir mais...

Nas falas destacadas, de modo mais explícito, é possível identificar os efeitos do compartilhamento de responsabilidades: *borramento de fronteiras e alargamento das funções docentes e familiares*. Considerando esses efeitos, volto-me para alguns pontos que gostaria de explorar aqui.

Primeiramente, pode-se afirmar que a participação da família envolve, dentre outras coisas, auxiliar com o tema de casa. Poderíamos ser levados a pensar que se trata apenas de um acompanhamento, mas as falas das famílias são indicativas de que auxiliar com o tema de casa envolve, também, ensinar os conteúdos. *“Peguei a provinha do Pedro esse final de semana, feriado, e ele cometeu um erro que ele vem cometendo desde o ano passado. [...] Ele não bota o acento no ‘e’ [...] e o décimo, ele sempre faz com a letra ‘s’ porque tem o mesmo som, e mais uma vez também eu tentei dizer para ele que o ‘c’ com ‘i’ tem som de ‘s’, o ‘c’ com o ‘e’ também pode ter som de ‘s’, só que ele não compreende, daí eu fico pensando como é que eu vou explicar de uma forma que ele consiga entender?”; “Houve esse ano uma situação... Ele está com dificuldades no ditado. Fiquei meia hora falando com ele que era o ‘f’ e o ‘a’ que formavam ‘fa’, e, quando ele chegou no quadro, para ele falar, ele falou ‘ba’ e ‘ca’”; “O problema deles também [é] que eles não tentam aprender, eles tentam chutar. [...] É a dificuldade que eu tenho com o Diogo, ele não tenta ver qual é a letra que inicia, como é que forma ‘b’ com ‘a’, ‘ba’, não, ele chuta a primeira que vem pela frente, o que me deixa superirritada”.*

Em segundo lugar, pode-se dizer que a escola compartilha com a família a responsabilidade pela (não)aprendizagem desses conteúdos. *“Como é que eu vou explicar de uma forma que ele consiga entender?”; “Eu não estou sabendo ajudar minha filha na parte escolar”; “Eu já expliquei, e não surtiu efeito. Se tivesse surtido, ele não estaria apresentando a mesma deficiência”; “Eu não consigo ensiná-lo, eu já vou irritada, já vou brigando...”; “De repente, a gente não sabe como explicar para eles, para eles aprenderem”.*

É possível dizer que o compartilhamento de responsabilidades torna a família co-responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de seus filhos e filhas. Para desenvolver essa argumentação, gostaria de citar algumas pesquisas que examinam o *tema de casa* e suas implicações para o desempenho escolar dos estudantes.

Em sua dissertação, Enilvia Soares (2011) investiga o papel ocupado pelo dever de casa no processo de avaliação das aprendizagens, examinando as percepções de docentes, estudantes e familiares sobre o tema em uma escola pública do Distrito Federal. Conforme mostra a pesquisa, por um lado, as famílias entendem que o dever de casa é muito importante para reforçar e fixar o conteúdo; por outro lado, afirmam que a tarefa exige o ensino de conteúdos.

A pesquisa de Flávia de Paula (2000) problematiza as prescrições sobre os deveres, tarefas, lições para casa destinadas aos docentes nos *Manuais de Didática* e na Revista *Nova Escola*. Os resultados indicam: uma intensificação da prescrição dos deveres — de um movimento *não dê tarefa* (início do século XX) para um movimento *passa mais tarefa* (no final dos anos 2000); uma naturalização do dever de casa — ele se tornou, por meio desse discurso prescritivo, uma prática escolar legítima, importante para a vida escolar do estudante, uma justificativa legítima para prevenir ou superar o fracasso escolar.

A agenda de pesquisa de Maria Eulina de Carvalho (2004, 2006) também tem como foco o dever de casa no contexto de escolas públicas e particulares. A autora propõe examinar o dever de casa como uma prática pedagógica e política que produz sentidos nas relações entre família e escola⁸². Os resultados de suas pesquisas mostram que, dentre as muitas funções que o dever de casa possui, uma das mais importantes é manter as famílias envolvidas com a vida escolar dos filhos. Com base nisso, a autora problematiza as implicações do dever de casa para a redefinição da

⁸² A Tese desenvolvida por Carvalho (1997) mostra como nos Estados Unidos o estudo das relações família-escola ganha relevo a partir da década de 1990, quando a participação da família na educação escolar passa a ser incentivada pela política educacional de combate ao fracasso escolar/promoção do sucesso escolar. A responsabilização da família (*family accountability*) funciona como um dos mecanismos para a implementação dessa política, que toma como referência o conceito de responsabilização (*accountability*). É interessante observar como esse *modo de ver* a relação família-escola ganha contornos diferentes em tempos e espaços distintos. No contexto estadunidense, essa política educacional com foco na relação família-escola começa a ser esboçada no início da década de 90. No contexto brasileiro, a partir do trabalho de Carvalho (1997) e de Paula (2000), podemos dizer que isso ocorre quase dez anos depois, no início dos anos 2000. Entendo que explorar essa questão seria importante para análise da emergência da relação família-escola, entretanto, isso implicaria um investimento analítico (empreender um *trabalho genealógico*) que, modestamente, não é o objetivo desta Tese.

relação família-escola: ele funciona como um nó da parceria família-escola, por meio do qual a participação da família na educação escolar passa a ser incentivada para combater o fracasso escolar e promover o sucesso escolar; essa forma de compreender o dever de casa tem ainda outra implicação: *a família converte-se em extensão da escola; por fim, a escola passa a funcionar como uma extensão da família.*

Sobre este último aspecto, vejamos a discussão abaixo:

Carolina: [...] Eu fui criada numa escola que era a segunda casa, em que as professoras eram como se fossem minha mãe. O respeito que eu tinha com a minha mãe, eu tinha que ter com a professora. [...] Eu sei que tem pessoas maravilhosas na escola, professoras que eu amo de coração, que fizeram de tudo para os meus filhos, foram mães para os meus filhos. Mas algumas professoras, eu acho que só têm o cargo de professora por ter. Parece que é uma obrigação delas estar ali, sabe? Elas não estão ali de coração, e isso acho que é muito ruim, porque acho que qualquer um pode se formar professor, mesmo querendo ou não. Hoje a gente sabe disso.

Maria Cláudia: Tem mais alguma coisa que tu gostaria dizer, Carolina?

Carolina: Não, acho que era isso. Eu acho que tem professores profissionais... Tem a professora do meu filho hoje, do Ryan. Ela, além de ser professora, ela usa muito o coração, porque muitas professoras tiram o recreio ou põem de castigo. Ela é rígida, mas ela acha, assim, que a criança não pode perder o espaço dela. No momento em que está tirando o espaço dela, ela acaba ficando revoltada e acuada e acaba não fazendo... Acaba não te dando aquela... confiança, sabe? Eu acho então que, quando a gente tem confiança na professora, e foi isso que aconteceu com o Giovanni no ano passado, o Giovanni confiou na professora dele, gostou da professora dele.

Entrevista I, 30/03/2011.

Maria Cláudia: Deixa eu te fazer mais uma pergunta: tu gostaria de dizer mais alguma coisa sobre esse assunto da relação família e escola?

Paola: Antigamente, eu sinto que antigamente as escolas eram mais abertas para os pais. Hoje é muito restrito, hoje é muita... cobrança das diretoras, muita cobrança dos professores, dos órgãos públicos... Então, não tem quase tempo, tu precisa marcar hora. Antigamente, tu chegava na escola e dizia: "Bah, estou preocupada com uma coisa, dá para a gente sentar?" [...] Hoje, tu não tem essa liberdade. Tem que ligar e marcar um. [...] Antes, tu ficava mais a par do que estava acontecendo; hoje, tu precisa esperar o boletim para saber o que está acontecendo com teu filho. [...] Eu sinto falta daquela época. [...] E as professoras-mãe, é isso que falta também. É incrível, ainda existem professoras-mãe, é incrível, assim, um colégio estadual, um colégio de mil e poucos alunos, e é como elas dizem, não têm preferências, elas sempre os botam para cima.

Maria Cláudia: E o que é a professora-mãe?

Paola: Professora-mãe é aquela que se preocupa: "o que houve hoje? Por que ele está conversando demais? Por que o Artur não leu o livro que eu pedi?" [...] Hoje... estão vindo muitas professoras que são de outras escolas, vêm só para dar aquela aula e vão embora. Então, tu não tem contato. Quando tem as festas, tu não conhece as professoras que são dali, só. Então, é um colégio que mudou muito. Então, eu estou frustrada esse ano.

Entrevista V, 19/04/2011.

Se, por um lado, é possível dizer que o compartilhamento de responsabilidades torna a família co-responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de seus filhos e filhas, por outro lado, pode-se perceber que a escola se torna co-responsável pela educação de crianças e jovens. Após ter examinado de forma mais detalhada a primeira questão, passo a explorar um pouco a segunda afirmação.

A partir da discussão em destaque, pode-se perceber que a família — juntamente com outras instâncias sociais — tem delegado à escola a sua função: *educar*. As pesquisas citadas até aqui também nos permitem mostrar como a escola, na Contemporaneidade, passa a focalizar alguns elementos — cuidado físico, atenção, nutrição, afeto, dentre outros —, em detrimento de outros — o ensino e a aprendizagem. Além disso, essas famílias fazem críticas à escola justamente quando ela não desempenha essas funções — a escola deve: estar de *portas abertas*, ser uma *extensão da família*, parecer uma *segunda casa*, tornar-se a *escola da família*. Algumas pesquisas fornecem pistas para refletir sobre essa questão.

A pesquisa de Elí Fabris (2007) discute a função social da escola ao examinar os significados atribuídos à Instituição por alunos, professores e comunidade escolar. O estudo mostra como, na escola contemporânea, está ocorrendo uma transformação que confere menor centralidade ao conhecimento e maior importância às relações. A escola, que na Modernidade foi considerada o lugar privilegiado para instrução, estaria se transformando, na Contemporaneidade, em um espaço de convivência. Os depoimentos de estudantes e familiares nos possibilitam identificar outras funções que são atribuídas à escola hoje: ela parece ter se transformado em um *shopping*, local de convivência, de diversão, de lazer — ações governamentais como o Programa *Escola Aberta* contribuem para essa compreensão; ela passou a ser sinônimo de *local seguro* em algumas comunidades. A escola como espaço de convivência funciona como

[...] mais uma estratégia de controle das populações escolares. A escola aberta nos finais de semana coloca no seu interior todos aqueles sujeitos que poderiam depredá-la, oferecendo algum risco de evasão ou de desvio da meta de manter todos na escola. Ela assegura mais harmonia e contenção das ações violentas, pois há mais controle e vigilância. Todas essas ações fazem parte do governo das populações (FABRIS, 2007, p.13).

Em outras palavras, os contornos de cada função (docente e familiar) foram modificados por inúmeras práticas sociais. Uma delas está relacionada com a emergência da parceria família-escola, já examinada aqui. Outra tem relação com a emergência da administração da educação. Essa questão é analisada por Klaus (2011). Conforme explica a autora:

A partir da emergência da administração da educação, que está implicada com a escolarização de massas, constituem-se dois entendimentos que são centrais até a atualidade [...]. Refiro-me ao papel da educação escolarizada, que já não tinha como foco específico a questão do conhecimento, mas a constituição de sujeitos capazes de participar dos diferentes reajustamentos sociais; refiro-me também ao papel do professor, que perde parte de suas funções docentes (KLAUS, 2011, p. 212).

O alargamento da função docente é analisado ainda por António Nóvoa. Numa entrevista, o autor (NÓVOA, 2006) explica que a escola, na Contemporaneidade, parece ter assumido muitas responsabilidades, colocando a questão da aprendizagem em segundo plano.

É impossível continuar a exigir que a Escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vasto de missões. Importa, por isso, clarificar o seu papel na aprendizagem, numa aprendizagem especificamente escolar, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens. [...] Trata-se de reinstituir a Escola como lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal (NÓVOA, 2006, s.p.).

Neste ponto, com o objetivo de finalizar este capítulo, gostaria de sistematizar alguns argumentos, os quais serão importantes para o próximo e último capítulo da Tese.

Primeiramente, penso que se pode dizer que a relação família-escola não é natural. Ao contrário, ela emerge e passa a funcionar como um imperativo na Modernidade. Algumas condições de possibilidade para a sua emergência foram discutidas aqui.

Em segundo lugar, é possível mostrar como essa relação passou por algumas transformações recentes — ocorre uma mudança de ênfase da aliança família-escola (Modernidade) para a parceria família-escola (Contemporaneidade). Essa mudança de ênfase e suas implicações foram examinadas aqui.

Em terceiro lugar, pode-se afirmar que o deslocamento de uma relação família-escola centrada na aliança, que enfatizava a universalização do ensino, para uma relação família-escola centrada na parceria está profundamente relacionado com um conjunto de transformações da sociedade contemporânea. É nesse contexto que podemos dizer que, na passagem da governamentalidade liberal para a governamentalidade neoliberal, *a família e escola se tornam parceiras para gerenciar os riscos*.

Operando com o conceito de governamentalidade, numa perspectiva foucaultiana, foi possível descrever e analisar um conjunto de técnicas de governo das famílias. Pode-se dizer que o *tema de casa*, a *reunião de pais* e a *reunião do CPM* se constituem, ao mesmo tempo, como modalidades de participação e como técnicas de governo das famílias. A partir da análise dessas técnicas, procurei mostrar como, na cultura contemporânea, o poder é exercido por meio delas e opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — *a família tem que participar*. Trata-se daquilo que posso nomear agora como *tecnologia da participação*, uma tecnologia implicada na produção da parceria família-escola.

Por fim, com base nessa compreensão, cabe dizer que a *tecnologia da participação* se torna fundamental para que a escola possa agir sobre a família — *por meio de*

técnicas de dominação. Ao mesmo tempo, cada membro da família age sobre essas ações e sobre si mesmo, transformando a sua conduta — por meio de *técnicas de si*. Examina-se, então, a ação da escola sobre a família e, ao mesmo tempo, a ação da família sobre si e sobre os outros.

Além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas. Quando se dão de uns sobre os outros, Foucault diz que tais técnicas são de *dominação* e de *poder*. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de *técnicas de si* — ou, como mais se usa na língua portuguesa, *tecnologias do eu* (VEIGA-NETO, 2006a, p.23).

A análise das relações de poder permitiu até aqui descrever e examinar a *tecnologia da participação*, implicada na produção do *sujeito governável*. Para ampliar um pouco mais essa análise das relações de poder, podemos perguntar: *que técnicas estão implicadas na ação das famílias sobre si mesmas, tornando-as parceiras, fabricando o sujeito autogovernado? Que outras tecnologias estariam implicadas na produção da parceria família-escola?* A seguir, procuro responder essas questões.

A mãe de todas as soluções

Duas escolas públicas mostram como a participação da família é capaz de provocar pequenas revoluções

Ricardo Prado ✉ (Ricardo Prado), de Diadema SP



As "mães do Áttila" Ana Lucia, Maria Zulene, Sonia, Rubeniza e Gersiene (no sentido horário), na quadra que foi resgatada do domínio dos traficantes: luta para participar da vida da escola

Conta Zulene Martins Baia, moradora do bairro de Eldorado, em Diadema, na Grande São Paulo: "Eu tinha acabado de matricular minha filha no Áttila Vaz quando um aluno foi assassinado lá dentro, na porta da sala de aula. Fiquei desesperada, tentei transferência, mas não consegui". Zulene soube que um grupo de mães estava se reunindo para encontrar uma forma de participar mais da vida estudantil dos filhos. Procuravam uma maneira de superar a resistência da diretora à participação. Já que não havia como mudar sua filha de colégio, juntou-se ao grupo.

Família e escola juntas na inclusão

Tânia e Márcia, mãe e professora de Patrick, afirmam que os avanços na aprendizagem do garoto só serão conseguidos com a parceria entre elas, um verdadeiro trabalho de equipe

Débora Didonê ✉ (novaescola@atleitor.com.br)

Compartilhe

Tweetar

0

Curtir

+1

0



Márcia Pereira de Souza, professora da EMEIEF Ruth Rocha, em Ji-Paraná e Tânia Regina Pessoa Martins, mãe de Patrick Nerys, 9 anos. Fotos: Leandro Nunes

Publicado em , OUTUBRO 2006, com o título *Trabalho de equipe*

Juntos, todos aprendem mais

Seis adolescentes com deficiência múltipla passam de uma classe especial para turmas regulares de 6ª série, fazendo da inclusão parte importante da proposta pedagógica escolar

Denise Pellegrini



Fotos: Marie Ange Bordas

Para que o relacionamento se tornasse mais estreito, a professora resolveu fazer o caminho inverso e abriu sua sala a todos. "Eu poderia continuar só cumprindo minha obrigação de professora de classe especial, mas não achava justo." Na porta, colocou um anúncio em que chamava para oficinas de artesanato, dança e teatro, oferecidas em parceria com as mães - que permanecem na escola para auxiliar na higiene e alimentação dos filhos. Os interessados foram chegando e participando das mesmas atividades que os seis. Logo a sala ficou pequena. Conforme aumentava a interação, a comunidade escolar se convenceu de que eles poderiam participar das aulas regulares.

Oficinas de arte

Como forma de ampliar a ponte com a escola, a professora ofereceu oficinas de artesanato, dança e teatro em sua sala, com a ajuda das mães - grandes parceiras. Os interessados podiam se inscrever e participar das aulas, na hora do intervalo, e aprender ao mesmo tempo que os adolescentes com deficiência.

Capítulo 5

Mulher-mãe parceira. Articulações entre gênero, pobreza e governamentalidade

Este capítulo pretende ampliar alguns argumentos desenvolvidos anteriormente. Por isso, vou retomá-los brevemente aqui. Como procurei mostrar, um conjunto de práticas sociais funcionou como condição de possibilidade para a emergência da relação família-escola. Também tratei de discutir *de que modos*, neste cenário contemporâneo, a relação família-escola é constituída. Esse exercício tornou visível uma mudança de ênfase na relação família-escola: *da aliança para a parceria*. Na Contemporaneidade, *família e escola tornam-se parceiras para gerenciar os riscos sociais*. Por fim, foi possível descrever e analisar uma tecnologia de poder — *tecnologia da participação* —, implicada na produção da parceria família-escola, que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — *a família tem que participar* da vida escolar de seus filhos de determinadas formas.

Essa argumentação tem relação direta com o que pretendo discutir neste capítulo, uma vez que a condução da conduta da família envolve a constituição de um sujeito governável e autogovernável. Se, como mostrei, para o jogo econômico de um Estado neoliberal⁸³ é importante aproximar a família da escola — *parceria família-escola* —, também será preciso investir na fabricação de um sujeito de maneira a torná-lo *parceiro* — capaz de agir sobre si e sobre os outros para manter-se participante e buscar soluções para os problemas sociais. É isso que examinarei

⁸³ Explico, de forma resumida, uma ideia já desenvolvida nos Capítulos 2 e 4. Como nos mostra Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal, sobretudo aquela constituída a partir do neoliberalismo americano, compreende que *a economia se desenvolve como um jogo entre parceiros*. As regras do jogo são formuladas pelo Estado com o objetivo de criar condições para que um maior número de pessoas possa continuar a jogar. A existência de condições de concorrência é fundamental para que esse jogo possa funcionar; por isso, torna-se necessário capitalizar os indivíduos, fazendo com que cada um administre sua vida (indivíduo) em benefício da sociedade (coletivo).

agora: *como se constitui o sujeito mulher-mãe parceira e os efeitos do governo sobre a sua conduta.*

Para isso, gostaria de começar por uma questão que formulei para as mulheres-mães: *“Estudos e pesquisas dizem que, para a Educação melhorar, a família deve participar. O que tu pensas sobre isso?”*. Vejamos o que algumas delas responderam:

Carolina: Ah, eu acho que isso aí é a base. A família tem que participar. [...] Eu acho que a família é a base, muitas crianças hoje estão aí se drogando, é problema familiar dentro de casa. Porque largam os estudos, não querem nada, é problema em casa. Por isso, eu estou aqui, eu procuro ajuda. [...] Eu estou fazendo de tudo para não acontecer... Para os meus filhos não me culparem por eu não ter feito nada por eles. Mas eu acho que a família é a base, é a estrutura de tudo, porque é de casa que tu leva para a escola, e a escola tem que manter.

Entrevista I, 30/03/2011.

Laura: Eu acho que a família tem que participar dentro de uma determinada parcela. Por exemplo, não vou eu me meter a tentar ensinar alguma coisa, porque muito eu tentei fazer isso. [...] Eu acho que a participação é não deixar o filho jogado.

Entrevista III, 04/04/2011.

Diana: Mas é o certo, porque o que não pode... Não está certo colocar no colégio e nunca mais aparecer. [...] [Não está certo] eu não ir à escola, só se eu não posso, se eu estiver doente... Como é que a gente vai lagar lá e não ficar sabendo de nada?

Entrevista IV, 07/04/2011.

Paola: Ah, com certeza, com certeza, porque é o que a gente faz lá em casa. Até quando um não sabe alguma coisa, diz: “Oh, amor, vem aqui, porque eu não lembro mais disso aqui”. [...] Então, são coisas que tu faz no dia a dia que são gratificantes. Tu percebe que ela sabe, então, com certeza, a família se envolve. [...] Isso aí, com certeza, a família se envolvendo, a coisa anda.

Entrevista V, 19/04/2011.

A partir dessas falas, é possível afirmar que a parceria família-escola é constituída tanto pela *tecnologia da participação* quanto por outras *tecnologias de constituição das subjetividades*. Para descrever e analisar tais tecnologias, discuto brevemente o conceito foucaultiano de *técnicas de si*, ou *tecnologias do eu*, e sua relação com o governo das subjetividades.

Em sua obra *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*, Foucault (2001b) investiga *de que modos*, no século XIX, nas sociedades ocidentais modernas, a noção de sexualidade é constituída. Conforme o autor nos mostra, por meio de *experiências de si, técnicas de si*, o indivíduo é levado a reconhecer-se como *sujeito de uma sexualidade* — um sujeito capaz de governar a si mesmo.

Nas palavras de Foucault (2001b, p.10):

Falar da “sexualidade” como uma experiência singular [implicaria analisar] a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.

Jorge Larrosa (2000) explica que a *experiência de si*, sob uma perspectiva foucaultiana, pode ser analisada como resultado de um processo de constituição histórico, contingente e singular. Isso implica problematizar as ideias de *sujeito essencial, autoconsciente e autônomo*, procurando compreender como tais ideias são produzidas, ou, como diria Larrosa (2000), analisar as práticas como “mecanismos de produção da experiência de si. [...] Em suma, prestar atenção às práticas [...] nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si” (p.44).

Larrosa (2000), ao operar com o conceito foucaultiano de *tecnologias do eu*, propõe que a experiência de si seja analisada por meio da problematização de práticas pedagógicas que fabricam e modificam essa experiência — a relação do sujeito consigo mesmo. Interessa-me destacar duas modalidades de experiências de si examinadas pelo autor: *ver-se* e *julgar-se*.

Ver-se. Por meio dessa tecnologia, o sujeito pode conhecer-se, refletir sobre seu comportamento, tornando-o visível para si próprio. O que o sujeito observa e o que ele vê são inseparáveis das práticas pedagógicas às quais está submetido. Em outras palavras, as práticas pedagógicas determinam aquilo que deve ser observado e visto.

Julgar-se. Larrosa (2000) afirma que o ver-se tem relação profunda com o julgar-se e que este último está relacionado com a constituição da experiência de si a partir do domínio moral. Entre o ver-se e o julgar-se, está um critério que permitirá distinguir o certo do errado e estabelecer um juízo de valor sobre determinado comportamento. A relação da pessoa consigo mesma é constituída por um conjunto de valores e normas social e culturalmente construídos.

A partir das ideias destacadas até aqui, pude descrever e problematizar duas tecnologias, que foram chamadas por mim de *tecnologia da autorreflexão* e *tecnologia da autoavaliação*. Argumento que essas tecnologias estão implicadas na produção das subjetividades de mulheres-mães, na medida em que regulam e modificam as relações delas consigo mesmas. A seguir, procuro examinar como essas práticas de si funcionam/operam sobre as suas condutas.

Autorreflexão e autoavaliação: a produção de subjetividades de mulheres-mães

Maria Cláudia: Tu participa, Carolina, da educação dos teus filhos?

Carolina: Na escola e em casa, sim. [...] Na escola, se tem reuniões, eu vou. Ano passado, eu fiz parte do CPM da escola por causa deles. [...] A gente conseguiu o Mais Educação. [...] Um projeto que é todos os dias, tem capoeira, tem judô, tem letramento... Matemática, música, arte. [...] Eu estudo à noite. Se eu vejo os professores deles, eu converso, chamo, pergunto. [...] Então, há duas semanas, quando elas fizeram uma reunião, eu fui.

Entrevista I, 30/03/2011.

Maria Cláudia: Tu deste vários exemplos da forma como tu te envolve com o Jonas. Tem mais alguma coisa que tu gostaria de dizer sobre a tua participação na vida escolar do Jonas?

Irene: Não sei, acho que é por aí.

Maria Cláudia: Ajudar em casa, conversar com a professora na escola quando é possível. Tu tens ido à escola, fora os momentos em que a escola te chama?

Irene: Sim. [Vou] mais quando é uma festinha, uma gincana; se não está dentro do meu horário de trabalho, eu vou, [...] mas, na reunião do COM, eu não vou, não.

Entrevista II, 30/03/2011.

Nesses excertos, visibiliza-se a ênfase dada pelas mulheres-mães à participação da família na vida escolar do filho. O *processo de pedagogização* desenvolvido pela

escola e pela cultura parece já estar incorporado. Para explicar melhor essa ideia, cito aqui três pesquisas, além de minha Dissertação, que ressaltam o processo de pedagogização da família como um investimento da escola e do Estado.

Klaus (2004) afirma que documentos e programas do Ministério da Educação propõem uma aproximação entre família e escola com o objetivo de ensinar as famílias *como podem e devem agir* para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. Na mesma direção, Mara Silva (2007) destaca que a pedagogização da família é realizada por meio de práticas curriculares planejadas pela escola com esse objetivo. Como explica a autora, essas atividades têm uma função pedagógica porque, por meio delas, a família recebe noções sobre higiene, alimentação, prevenção de doenças, cuidados com a criança. Por fim, Klein (2010) discute os investimentos de um programa de inclusão social voltado para famílias que vivem abaixo da linha de pobreza. O Programa visa a desenvolver o que a autora chama de *competências familiares* para a educação da primeira infância — estimulação psicossocial e cognitiva, prevenção de doenças e da violência.

Conforme já anunciado nessas pesquisas, as famílias têm sido alvo de um processo — poderíamos chamá-lo de tecnologia — de pedagogização, implementado por programas, projetos e pela própria escola, com o objetivo de educá-las. É possível dizer, conforme já anunciei em minha Dissertação, que essas instâncias “investem na promoção de uma pedagogização da família por meio de um conjunto de prescrições que pretendem regular o que pode e o que deve ser feito para garantir o desenvolvimento normal e, conseqüentemente, um bom desempenho escolar” (DAL’IGNA, 2005, p.112).

Entretanto, com o objetivo de ampliar e aprofundar a análise, afirmo que meu argumento aqui vai noutra direção. O que pretendo ressaltar: parece não ser mais suficiente, na sociedade contemporânea, investir num processo de pedagogização da família. Isso porque, como podemos observar nos excertos destacados até aqui, essas famílias já foram pedagogizadas. Elas aprenderam que participar da educação escolar é importante. “A família tem que participar”; “A família se envolvendo, a coisa

anda”. Elas sabem como participar: *comparecer a reuniões de pais, integrar o CPM, enviar bilhetes, comparecer em eventos escolares, auxiliar com o tema de casa, conversar pessoalmente com a professora*.

Na Contemporaneidade, é preciso agir sobre a conduta do sujeito para torná-lo capaz de se autogovernar. Torna-se importante conduzir a família, e principalmente a mulher-mãe, a ver-se, interrogar-se sobre a sua própria conduta, processo que é possível observar nas falas: *“Eu tento fazer alguma coisa”; “Eu tento fazer o máximo, talvez o máximo não seja o suficiente, mas infelizmente eu não consigo fazer nada além”; “Eu estou fazendo de tudo para não acontecer”*.

Para tornar os indivíduos capazes de ver-se, julgar-se e autogovernar-se, outras tecnologias são necessárias. Refiro-me aqui, com base em Foucault (2008a; 2008b), às técnicas de normalização – ações típicas de uma *sociedade de seguridade*. Trata-se, como já referi nos Capítulos 2 e 4, de uma *racionalidade política*, distinta daquela constituída numa sociedade disciplinar. Foucault (2008a) explica que se podem identificar algumas diferenças — entre uma racionalidade própria de uma sociedade disciplinar e uma racionalidade típica de uma sociedade de seguridade —, que não são rupturas, mas sim descontinuidades. Enquanto numa sociedade disciplinar as tecnologias disciplinares operam por meio do poder disciplinar sobre o corpo do indivíduo, visando a isolá-lo, cerceá-lo e normatizá-lo, numa sociedade de seguridade, a ênfase das tecnologias de seguridade recai sobre o conjunto (individual e coletivo) da população. Tais tecnologias operam por meio do biopoder, de forma minuciosa, sobre os detalhes, procurando responder a uma realidade a fim de regulá-la. Nas palavras de Foucault (2008b):

[...] No horizonte de uma análise como essa, o que aparece não é em absoluto o ideal ou o projeto de uma sociedade exaustivamente disciplinar em que a rede legal que encerra os indivíduos seria substituída e prolongada de dentro por mecanismos, digamos, normativos. Tampouco é uma sociedade em que o mecanismo da normalização geral e da exclusão do não-normalizável seria requerido. Tem-se, ao contrário, no horizonte disso, a imagem ou a idéia ou o tema-programa de uma sociedade [de seguridade]

na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo [...] (FOUCAULT, 2008b, p.354).

Desse modo, além de investir na pedagogização da família visando a modificar seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, deve-se, acima de tudo, operar sobre a *maneira de ser* do sujeito, com o objetivo de transformar sua conduta. Trata-se, portanto, “de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade” (LARROSA, 2000, p.51).

Para agir sobre a própria subjetividade, é necessário transformar pensamentos e desejos do indivíduo em objetos de inspeção e regulação. As práticas devem conduzir as mulheres-mães à autorreflexão e à autoavaliação pessoais. Vejamos *o que as participantes pensam e como avaliam sua relação com a escola*.

Maria Cláudia: Como é que tu te relaciona com a escola?

Irene: Acredito, no meu ponto de vista, que eu poderia ser mais participativa.

Maria Cláudia: Por quê?

Irene: Porque eu não vou muito lá, a não ser mesmo que a escola peça para eu ir lá, [...] a minha presença. Mas acredito que, de repente, eles me acham uma mãe ausente, porque eu só vou lá quando eles me chamam.

Maria Cláudia: Alguém já verbalizou isso para ti na escola?

Irene: Não... Porque tem mãe que vai, que leva o filho ao colégio, que vai lá, fica até o filho entrar em sala de aula... Conversa com a professora, tem uma amizade. Eu, quando eu vou, eu vejo que tem mães que ficam um tempo conversando com a professora, que têm um diálogo bom, que se dão bem com as professoras. [...] Elas devem me achar meio ausente, porque eu não sou aquela mãe que está lá na porta da escola, olhando o Jonas todo dia. Porque ele não vai sozinho, as gurias vão levá-lo. [...] Eu não o levo ao colégio, né? Eu não sou aquela mãe que vai levar, que vai buscar.

Entrevista II, 30/03/2011.

Laura: Eu me sinto um pouco, digamos, sem estar participando. Eu não tenho condições... Eu me sinto um pouco negligente. Mas, na medida do possível, eu também não o deixo totalmente largado, eu tento fazer alguma coisa. Eu não faço mais porque eu não consigo, não tenho como estar lá todos os dias, largá-lo na escola, pegá-lo na saída. Gostaria muito de fazer isso, mas não tenho condições de fazer isso. De poder estar lá, conversando diariamente com a professora... [...] Então, eu tento fazer o máximo, talvez o máximo não seja o suficiente, mas infelizmente eu não consigo fazer nada além.

Entrevista III, 04/04/2011.

A partir dessas falas, pode-se observar que, na Contemporaneidade, o governo da população opera em vários níveis. O Estado e a escola estão presentes, ainda que não de forma explícita, por meio de modelos e exemplos social e culturalmente construídos. Thomas Popkewitz (2001), ao investigar como um programa de formação de professores opera na constituição do *self* de docentes e crianças, fornece subsídios para essa argumentação. Segundo o autor, o processo de normalização das condutas está relacionado com um conjunto de normas que definem *modelos*. Esses modelos são tomados como referência num processo de autorreflexão e autoavaliação. Conforme Larrosa (2000, p. 75), “julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga [...]. Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma”.

Nesse contexto, também é importante compreendermos como o processo de normalização funciona na Contemporaneidade. Na *Aula de 25 de janeiro de 1978*, ao discutir uma das características gerais dos dispositivos de seguridade — *a normalização* —, Foucault (2008a) nos mostra que, na sociedade disciplinar, a norma se estabelece primeiro e que se parte dela para *demarcar o normal e o anormal*. Na sociedade de segurança, a norma continua desempenhando uma função importante. Entretanto, ela não servirá apenas para demarcação das (a)normalidades, mas *permitirá definir curvas de normalidade* — distribuindo os fenômenos ao longo de uma faixa de normalidade.

Em termos históricos e institucionais, foi assim que ocorreu um deslocamento nos objetivos de reclusão. Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) [...], no século XIX, a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que se passou, então, de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão” ou, se quisermos, uma “reclusão de normalização” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.957).

Com isso, podem-se sistematizar três argumentos. Primeiramente, tal como procurei demonstrar no Capítulo 4, é possível dizer que a *parceria família-escola* tem por finalidade *fixar as famílias a um aparelho de normalização* — escola e família tornam-se parceiras do Estado para identificar, acompanhar e controlar os riscos sociais, dentre eles, a repetência, a evasão, a exclusão e o fracasso escolar⁸⁴. A *família parceira* funciona aqui como medida de comparabilidade. Se, por um lado, essa norma permite distinguir a família normal (*família que participa*) da família anormal (*família que não participa*), por outro lado, ela possibilita estabelecer *padrões de normalidade*. Para isso, será produtivo identificar os diferentes níveis de participação, visíveis nas falas das mulheres-mães: “*Eu vou à reunião, mas não participo do CPM*”; “*Eu não o deixo [filho] totalmente largado, eu tento fazer alguma coisa. Eu não faço mais porque eu não consigo, não tenho como estar lá todos os dias*”. Não se trata de negar a importância da distinção normal/anormal, mas de poder identificar que, na Contemporaneidade, o mais importante para o Estado e para a escola é *manter a família incluída*, de modo que seja possível normalizá-la. Essa operação de normalização permite que um maior número de pessoas possa permanecer incluído e, ao mesmo tempo, impede que alguém fique totalmente fora do jogo. Como nos mostra Lopes (2009), a inclusão torna-se um imperativo do próprio neoliberalismo, pois mantém o Estado na parceria com o mercado:

O incremento das capacidades de famílias e de indivíduos não leva, necessariamente, a uma virada radical de suas condições, mas dá as condições mínimas para que o Estado de assistência não se perpetue. Isso possibilita uma espécie de promoção de um Estado de seguridade por assistência a um Estado de seguridade por previdência. A seguridade por previdência é possível para aqueles que contribuem com o Estado através de seu trabalho. Não há necessidade de uma grande contribuição para o Estado, mas há necessidade de uma contribuição mínima constante que garanta os

⁸⁴ Tem aumentado o número de pesquisas que examinam as relações entre *governamentalidade neoliberal e educação*, ressaltando a importância desse exercício. Para ampliar a discussão sobre essas relações, ver, por exemplo: Fabris; Klein (2009), Fabris; Silva (2010), Gadelha (2009), Klaus (2011), Lopes (2009), Silva; Fabris (2010), Silva R. (2011), Veiga-Neto (2000a; 2003a; 2007; 2010a; 2010b) e Veiga-Neto; Lopes (2007).

fluxos de mercado que regem a vida humana. Manter o equilíbrio entre previdência e assistência é uma questão fundamental, desafiadora, e está na ordem da educação da população e na ordem da governamentalidade. (LOPES, 2009, p.162).

Um segundo argumento, que se desdobra desse primeiro, refere-se às operações de normalização em sua articulação com gênero e pobreza. Como já referi, tais operações visam à normalização dos indivíduos, sobretudo pobres, que necessitam de investimento para permanecer incluídos nas redes produtivas de uma sociedade neoliberal. Entretanto, como nos ensina Foucault (2008b), essa ação de governo objetiva a diminuição da pobreza, e não a sua extinção⁸⁵. Trata-se de uma forma muito específica de lidar com a pobreza, pois não será importante saber por que alguém precisa de assistência (causas da pobreza), mas sim definir *quem precisa de assistência* (atenuar os efeitos da pobreza).

Essa ideia contribuiu de modo importante para a discussão que faço aqui. Operando com os conceitos de pobreza e gênero, pode-se dizer que as ações de governo não estão dirigidas a todas as famílias, ou à família de modo geral, mas especialmente às mulheres-mães. Além disso, dentre as mulheres-mães, é preciso estabelecer quem precisa de assistência. Trata-se de definir os níveis de pobreza e agir sobre cada um deles de forma diferenciada.

Quando se trata de políticas de inclusão social, as pesquisas de Klein (2003; 2010) me possibilitam afirmar que as ações de governo voltadas às famílias em situação de pobreza extrema têm investido fortemente na pedagogização da mulher-mãe para torná-la capaz de estimular o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais do filho. Por outro lado, há uma população de famílias que poderíamos chamar de famílias pobres, para diferenciá-las das famílias

⁸⁵ Ao fazer a análise do neoliberalismo norte-americano, Foucault (2008b) menciona o *projeto do imposto negativo*. “Essa idéia de um imposto negativo visa explicitamente uma ação que vai atenuar o quê? Os efeitos da pobreza, e apenas seus efeitos. Ou seja, o imposto negativo não visa de forma alguma ser uma ação que teria por objetivo modificar esta ou aquela causa da pobreza. Não seria nunca no nível das determinações da pobreza que o imposto negativo agiria, mas simplesmente no nível dos seus efeitos” (FOUCAULT, 2008b, p.281). Para uma discussão detalhada sobre isso, ver obra citada.

miseráveis, que parecem ser alvo de outras ações. É isso que minha pesquisa possibilita mostrar. Pude identificar tecnologias de governo que operam sobre as famílias pobres, sobretudo as mulheres-mães pobres, visando a torná-las capazes de contribuir ativamente, com apoio mínimo do Estado, para que tal projeto de inclusão seja efetivado.

Neste ponto, posso formular o terceiro argumento. Pode-se afirmar, então, que as tecnologias de governo que operam sobre essas mulheres estão implicadas, acima de tudo, na *produção de novas subjetividades*; é preciso que essas mulheres aprendam a ver-se e a julgar-se de acordo com normas estabelecidas. Uma dessas normas, a *família parceira*, está articulada à *tecnologia da participação*, já explorada no Capítulo 5 e retomada no primeiro argumento. Além dela, as mulheres-mães aprendem a ver-se e a julgar-se com base em outra norma: *ser mulher-mãe parceira*.

Para desenvolver esse terceiro argumento, gostaria de discutir brevemente a noção de *politização do feminino e da maternidade*, cunhada por Meyer (2006) e desdobrada nas pesquisas de Simone Schwengber (2006) e Klein (2010).

Como explica Meyer (2006), na Contemporaneidade, podem-se identificar uma intensificação e uma multiplicação de investimentos educativo-assistenciais que focalizam a mulher, visando a transformá-la numa *mãe cuidadosa* — que cuida e se cuida. As pesquisas de Meyer (2006), Schwengber (2006) e Klein (2010) mostram como essa *politização* é incorporada pelas políticas públicas de inclusão social, pela mídia e pela escola e como está sustentada no pressuposto de que os problemas sociais podem ser resolvidos, em grande parte, na medida em que a mulher-mãe se torna parceira do Estado.

O exame de políticas e programas de educação e de saúde (bem como dos conhecimentos científicos que lhes dão sustentação), implementadas no contexto de sociedades — como a brasileira — nas quais a racionalidade neoliberal funciona e produz efeitos, permite então perceber que a noção de *indivíduo mulher-mãe*, ainda supõe, ou supõe com força renovada, a existência de *um ser que incorpora e se desfaz em múltiplos*: a mãe como parceira do estado, a mãe como agente de promoção de inclusão social, a mãe como provedora do núcleo familiar e a mãe como principal produtora de cuidado,

educação e saúde de suas crianças. Essa multiplicação de capacidades, atributos e funções maternas produz e justifica a necessidade de inserir mulheres no âmbito de redes de saber e poder que devem educá-las, desde muito cedo, a viver sua vida como mulher e como mãe (MEYER, 2006, p.p.87-88 — grifo da autora).

Meyer (2006) explica, ainda, que o argumento da intensificação da *politização do feminino e da maternidade*, na Contemporaneidade, precisa ser compreendido no contexto de outros processos sociais desenvolvidos entre os séculos XVIII e XX que funcionaram como condição de possibilidade para a emergência da *mulher-mãe parceira do Estado — que cuida e se cuida*⁸⁶. Por sua importância para minha argumentação, gostaria de destacar aqui sucintamente alguns desses processos.

A ideia da *mulher-mãe cuidadosa*, parceira do Estado, está articulada ao pressuposto de que o amor materno é um sentimento inerente à condição de mulher. Os estudos de Elisabeth Badinter (1985; 2010) problematizam, respectivamente, o *mito do amor materno* e o *mito da mãe perfeita*. A autora investe na identificação de processos sociais, econômicos e políticos que estiveram (estão) implicados na construção e sustentação desses mitos. Badinter (1985) explica que, ao longo do século XVIII, se pode observar a emergência de uma literatura que incita a família, e particularmente a mãe, a cuidar das crianças. Trata-se de um conjunto de prescrições que focalizam, especialmente, as mulheres-mães pobres. A autora explica que essas obras estão fundamentadas, em parte, na obra clássica de Rousseau, *Émile*, publicada em 1762, que, ao tratar da *educabilidade do ser humano*, focalizou a família, sobretudo a mãe, e a ela atribuiu algumas responsabilidades⁸⁷.

⁸⁶ Meyer (2006) examina de forma detalhada quatro movimentos sociais contemporâneos implicados na produção da *politização do feminino e da maternidade*, quais sejam: (1) racionalidade neoliberal; (2) globalização; (3) desenvolvimento tecno-científico; (4) multiplicação de sujeitos de direito. Esses processos contemporâneos de gestão da vida de mulheres-mães são analisados em articulação com o processo de gestão da vida, que se formou na metade do século XVIII e foi chamado por Foucault (1999) de *biopolítica*. Para maiores informações, ver Meyer (2006) e Foucault (1999; 2008b).

⁸⁷ Sobre isso, gostaria de ressaltar: no capítulo *A idade da natureza — o bebê*, Rousseau discorre sobre a importância da educação na primeira fase da vida da criança e assim se dirige à mãe: “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que soubeste afastar-te da estrada principal e proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas! Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra; um dia,

Donzelot (2001) também ressalta a proliferação de uma literatura sobre *a conservação das crianças*. Ao fazer isso, o autor explica que esse fenômeno precisa ser examinado de forma articulada com outros processos sociais: (1) a extensão do controle médico sobre a criação dos filhos de família popular; (2) a difusão de técnicas de bem-estar próprias de um Estado liberal; (3) a criação da filantropia e de políticas assistenciais. Conforme afirma Donzelot (2001), tais processos estão implicados na invenção do *modelo de mãe nutriz*, apoiada por políticas assistenciais do Estado e vigiada pelo médico.

Na mesma direção, Costa (2004) analisa esses e outros processos relacionados à constituição do ideal da mulher-mãe, o que o autor nomeia de *mãe higiênica: amante dos filhos e aliada dos médicos*. O autor diz que, no momento em que o Estado precisa agir sobre a vida familiar, com o objetivo de solucionar alguns problemas sociais, a mulher-mãe torna-se objeto de saber médico. Ela será aliada do médico e, por meio dela, os preceitos higiênicos devem ser implementados. “A mãe higiênica nasceu, portanto, de um duplo movimento histórico: por um lado, a emancipação feminina do poder patriarcal; por outro, a ‘colonização’ da mulher pelo poder médico” (COSTA, 2004, p.255).

Neste ponto, posso retomar meu argumento: a ideia da *mulher-mãe cuidadosa*, parceira do Estado, é constituída e sustentada por esses e outros processos sociais⁸⁸, os quais contribuíram para essencializar e naturalizar o vínculo entre a mãe e o filho. Alguns dos efeitos dos processos de essencialização e naturalização do vínculo podem ser observados nas falas das mulheres-mães desta pesquisa:

seus frutos serão suas delícias. Forma desde cedo um cercado ao redor da alma de teu filho; outra pessoa pode marcar o seu traçado, mas apenas tu podes colocar a cerca” (ROUSSEAU, 2004, p.p.07-08).

⁸⁸ Alguns desses processos, não citados aqui, foram examinados no Capítulo 4. Além disso, para maior detalhamento sobre o *moderno sentimento de família* e a *invenção do vínculo mãe-filho*, ver Ariès (1981), Badinter (1985), Costa (2004) e Donzelot (2001).

Maria Cláudia: E, quando tu percebe que o teu filho tem dificuldade, como é que tu te sentes?

Carolina: Ah... Às vezes, eu penso que pode ser genético, que vem de mim; às vezes, eu penso que, de repente, eu teria que parar de trabalhar. Se eu nunca tivesse trabalhado, tivesse ficado em casa, eu teria dado muito mais atenção para eles, talvez tivesse sido diferente. Às vezes, eu me culpo muito, esse é que é o problema. [...] Tudo o que acontece na minha casa, eu me culpo muito, porque eu falo da boca para fora que eles [marido e os filhos] são culpados por muitas coisas, mas no fundo eu me sinto muito culpada.

Entrevista I, 30/03/2011.

Maria Cláudia: Como é que tu te sentes em relação à questão do Jonas?

Irene: Às vezes, eu me pergunto se eu estou sendo uma boa mãe. Por que ele faz esse tipo de coisa? Será que eu estou deixando a desejar em relação a isso? [...] Porque eu já não sei mais que atitude eu vou tomar, porque conversar não adianta, botar de castigo não adianta, tirar tudo que tem direito, já tirei. [...] Não deixo jogar videogame, não deixo andar de bicicleta, não deixo ir à pracinha, sabes? Eu não sei, tipo, o que eu vou tirar dele, nem que castigo eu vou dar para ele.

Maria Cláudia: Como é que tu te sentes hoje, Irene?

Irene: Frustrada, bem frustrada, porque eu não sei mais como agir com o Jonas.

Entrevista II, 30/03/2011.

Maria Cláudia: [...] Eu sei que é difícil, mas eu vou te perguntar de novo, para tentar entender um pouco mais esse teu sentimento em relação ao Pedro e à Daniela. Quando tu dizes que te sentes fracassada, por que esse sentimento de fracasso?

Laura: Eu não sei, não sei dizer bem o porquê, parece que as coisas não andam como deveriam andar, sabe? [...] Aí tudo me leva a crer que, na verdade, talvez ela [a Daniela] seja assim porque eu não soube educar, porque eu não estava presente. [...] Quando eu junto isso... aí, parece uma falha, e é falha de quem? Minha. Porque na verdade com quem ela conviveu? Quem tentou passar valores para ela fui eu, o pai estava ausente. Então quem deveria ter passado esses valores era eu, eu que falhei nessa transição. E, aí, eu vejo o Pedro tendo problemas também, o que me leva a crer que também a responsabilidade é minha. [...] Então, o fracasso e o insucesso são meus, porque eu não estou conseguindo passar essas coisas. Com ele, talvez seja um pouco menos, na verdade, mas é, não interessa, daí, a gravidade da minha possibilidade de ajudar ou não, porque quem está sendo prejudicado é ele.

Entrevista III, 04/04/2011.

Culpa, frustração, desespero, confusão, dúvida e angústia são expressões usadas, muitas vezes, pelas mulheres-mães para descrever seus sentimentos com relação aos problemas escolares dos filhos. *Fracasso, falha, ausência e negligência* são palavras utilizadas por elas para caracterizar suas atitudes como mães. Mais uma vez, como já afirmei, poderia dizer que parece não haver novidade aí. Muitas pesquisas têm problematizado a relação causal que se estabelece entre *família pobre* e fracasso escolar (PATTO, 1999) ou, ainda, entre *mulher-mãe pobre* e fracasso escolar (DAL'IGNA,

2005). Do mesmo modo, estudos têm questionado a responsabilidade atribuída às famílias e, sobretudo, às mulheres-mães pela promoção de um desenvolvimento infantil saudável (MEYER, 2003a; 2006; Schwengber, 2006; KLEIN, 2010). Se, por um lado, não se pode negar a importância desses estudos, por outro, junto com eles — e a partir deles — pode-se sugerir outro enfoque para o mesmo problema.

Com esse objetivo, gostaria de ressaltar que pude perceber uma estreita conexão entre *subjetividade* e *governamentalidade neoliberal* nesse processo de descrever e problematizar tecnologias de governo implicadas na constituição do sujeito mulher-mãe parceira.

Sob essa perspectiva, Rose (1998) explica que uma nova forma de administração do eu e da subjetividade é gestada na Contemporaneidade. A análise do autor permite identificar três *modos de ver e compreender* o governo do eu no mundo atual: as subjetividades são alvo do discurso político e da prática de Governo (1); são tarefa central da organização [pós]moderna (2); são focalizadas por novos grupos profissionais — *expertises da subjetividade* (3).

Com isso, percebe-se que sentimentos, desejos e pensamentos, aquilo que parece restrito à vida pessoal de cada um, ao mais íntimo eu, na Contemporaneidade, passa a ser focalizado nos mínimos detalhes, tornando-se alvo das ações de governo e de Governo. A subjetividade torna-se “um recurso na administração dos problemas da nação” (ROSE, 1998, p.35).

Aqui, é possível ampliar a problematização sobre a responsabilização das mulheres-mães pobres pelo sucesso/fracasso escolar. Não se trata somente de identificar o processo de responsabilização dessas mulheres, mas de sugerir que esse processo é condição necessária para o governo de suas subjetividades e para o gerenciamento dos riscos sociais (repetência, exclusão, fracasso escolar, evasão). Como já argumentei, no mundo contemporâneo, o propósito não é eliminar o perigo, mas, em vez disso, identificá-lo, distingui-lo e fixá-lo a um processo de normalização. As (a)normalidades são identificadas por meio de médias que tornam a subjetividade calculável, que “[...] tornam as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas — e

que façam coisas a elas próprias — em nome de suas capacidades subjetivas” (ROSE, 1998, p.39).

Com isso, é possível observar, mais uma vez, que a norma da *mulher-mãe cuidadosa* funciona como medida de comparabilidade para que as mulheres-mães sejam assujeitadas aos outros — escola e Estado, por exemplo — e a elas próprias. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que esse modo de significar a relação mãe-filho e o exercício da maternidade é delineado e sustentado pelo *processo de politização do feminino e da maternidade* na sua articulação com outros processos sociais, como o *neoliberalismo* e a *globalização*.

Este último argumento, gostaria de desenvolver um pouco mais. Para isso, é preciso examinar o investimento na capacidade subjetiva do sujeito, considerando-se as transformações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. De modo mais específico, farei um recorte para problematizar *os significados atribuídos à capacidade subjetiva em tempos de concorrência*. Utilizarei aqui as contribuições da discussão sobre *teoria do capital humano* realizada por Foucault (2008b) e por outros autores (GADELHA, 2009; KLAUS, 2011; SILVA R., 2011; VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009) a partir de Foucault.

Mulher-mãe parceira: microempresária de si mesmo e dos outros

A *teoria do capital humano* é um dos métodos utilizados por Foucault (2008b) para analisar o tipo de (neo)liberalismo que se desenvolveu nos Estados Unidos⁸⁹. Seguindo Gadelha (2009), abordo brevemente essa teoria para discutir o *conceito de capital humano*, que é o que me interessa aqui. Procuro examinar, em especial, as relações entre esse conceito e as práticas contemporâneas de governo da

⁸⁹ Na *Aula de 14 de março de 1979*, Foucault (2008b) destaca três elementos — a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal por meio de programas econômicos e sociais — que funcionaram como base (de apoio e de contraposição) sobre a qual se desenvolveu o neoliberalismo americano.

população. Estreitando ainda mais o foco, meu objetivo é problematizar as tecnologias de poder em operação no mundo atual e suas implicações nos processos de subjetivação de mulheres-mães pobres. Meu argumento é que, na Contemporaneidade, se investe especialmente no governo da mulher pobre para transformá-la em sujeito *mulher-mãe parceira — microempresária de si mesmo e dos outros*.

Tentarei mostrar, seguindo esse fio [governamentalidade neoliberal, biopolítica e educação] e abordando essa teoria [teoria do capital humano], como determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas — empreendedores* (GADELHA, 2009, p.p.143-144).

Seguindo a argumentação de Gadelha (2009), a partir da teoria do capital humano, é possível analisar o trabalho sob dois pontos de vista: do capital e da renda. Essa análise é produzida da perspectiva do trabalhador, focalizando a *relação custo-benefício* e a estreita conexão entre *indivíduo e capital*.

Nesses termos, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima. Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce (GADELHA, 2009, p.p.143-144).

Dessa perspectiva, é possível pensar na ênfase que será atribuída à relação entre *indivíduo* (trabalhador) e *competência* (capacidades para o trabalho). O comportamento humano ou, ainda, a subjetividade torna-se objeto da economia política, de uma racionalidade que investe no *sistema indivíduo-competência* para produzir um sujeito capaz de: ver a si mesmo como um capital ou como uma

microempresa; avaliar o impacto produzido por suas ações; investir em si mesmo para manter-se ativo, incluído no jogo econômico⁹⁰. Nas palavras de Foucault (2008b), trata-se de

[...] uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. [...] Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresa (FOUCAULT, 2008b, p.310).

Com isso, percebe-se que, na Contemporaneidade, os processos sociais precisam ser compreendidos também sob essa grade de racionalidade de mercado. Pode-se afirmar, ainda, que as condutas passam a ser reguladas por essa lógica. Dessa forma, a conduta da mulher pobre torna-se uma atividade econômica. Vejamos como isso pode ser demonstrado com base no quadro a seguir:

Maria Cláudia: Então, eu vou combinar isso com vocês hoje, também vai ter aviso depois: semana que vem, é a reunião com as famílias [...].
 Carolina: E quem já vai participar? Porque que eu estava falando para as meninas... Eu estava falando para elas que ele [o marido] é tão, ele é uma pessoa maravilhosa, e é mesmo, uma pessoa incrível, assim. [...] Só que, assim, ele é meio assim, nas palavras dele, ele é meio ignorante, não sei se é ignorância ou é falta de conhecimento. Ele não sabe educar, entendeste? Eu vejo que eu estou aprendendo e tento aplicar como enxergo as coisas. Ele não enxerga, ele atropela, ele ofende, ele fala palavras... [...] Então, eu gostaria que ele participasse e ouvisse vocês, falando ali, todo mundo falando. Eu acho que talvez ele mudaria a forma de falar.

⁹⁰ Foucault (2008b) nos mostra que essa constituição do *sujeito unidade-empresa* está relacionada com a figura do *homo oeconomicus*. O autor faz uma análise detalhada das características do *homo oeconomicus* numa perspectiva clássica (*parceiro da troca*) e sob uma perspectiva (neo)liberal (*empresário de si mesmo*). A partir de Foucault, Veiga-Neto (2000a; 2007) examina as implicações da escola com a (con)formação desse sujeito que, na sociedade contemporânea, precisa ser capaz de efetuar as melhores escolhas e consumir a favor de uma lógica neoliberal. Conforme explica Veiga-Neto (2000a, p.197), talvez fosse mais adequado, nesse contexto, falar em *Homo manipulabilis*, porque “o consumidor não é mais visto como, originalmente, um *Homo oeconomicus*, mas é visto como um *Homo manipulabilis*. Isso equivale a dizer que ele não tem em sua natureza (ou não carrega em si) um *a priori* econômico, mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia — o que, na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente: no mundo”.

[continuação da discussão]

Maria Cláudia: E por que tu achas, Carolina, que ele não participa?

Carolina: É porque ele está no serviço. Se ele quiser, pode participar uma vez e outra, mas daí ele vai ter que pagar essas horas em que ele não foi. Mas é por isso mesmo, por causa do trabalho. Talvez, se não tivesse trabalho, ele viesse.

Maria Cláudia: Eu vou retomar isso. Eu queria que vocês comentassem um pouco... Por que são vocês que estão aqui?

Paola: Porque, como nós já falamos, a responsabilidade é da mãe, entre aspas. O pai, ele sabe das dificuldades da Helena. [...] Ele não está participando, ele só pergunta. É aquele costume que eles têm: "Ah, tu é a mãe, tu vai fazer e pronto". Só o que sabem dizer, né? Eles não se esforçam. Eu pagaria a minha hora, eu, com certeza, se estivesse trabalhando todo dia, eu viria no dia da reunião. [...] Porque eu me preocupo com a minha filha. Eu acho que o pai em si se preocupa, mas não tanto como uma mãe. Infelizmente, é assim.

Irene: Exatamente.

Carolina: Isso sempre, por mais que ame. Eles não aprendem. Não adianta.

Laura: Acho que, nos dias de hoje, por mais que a gente viva num mundo moderno, por mais que tenha maridos com pensamentos mais abertos, já vem de muito tempo essa coisa de que a mulher é que é responsável pelos filhos, de que a mulher é que tem que se virar para resolver qualquer problema dentro da família. Então, é complicado. [...]

Grupo Focal, Encontro IV, 06/05/2010.

Maria Cláudia: [...] Por que tu participa? Quais são os teus motivos? O que te leva a organizar a tua vida de tal forma para poder apoiar o Pedro, para ele superar essas dificuldades?

Laura: Ah, o amor mesmo. A gente quer ver o filho crescendo, a gente quer que eles tenham condições de aprender, de crescer, de viver de uma forma normal, de ter um pouco de independência. A gente sabe que, hoje em dia, quem não tem isso não é nada. Ele tem que aprender o que ele aprende na escola, não é, sobre vários movimentos que ele faz dentro da família, dentro da escola, em outros locais, que ele está aprendendo a conviver dentro de uma sociedade. A gente sabe que ninguém vive sozinho, ou seja, ele precisa de convivência com seres humanos, ele precisa saber como se relacionar, ele precisa saber ler para se relacionar, ele precisa escrever, ele precisa saber como se relacionar neste mundo.

Entrevista III, 04/04/2011.

A partir dessas falas, pode-se focalizar novamente o processo de fabricação da experiência de si. Entretanto, podemos avançar um pouco mais, procurando analisá-lo sob a perspectiva do capital-competência. Em outras palavras, é possível dizer que a mulher-mãe pobre se torna alvo de governo, na medida em que aprende a *ver a si mesma como um capital ou como uma microempresa*. E que competências ela precisa ter?

Foucault (2008b) explica que o capital humano é constituído por *elementos inatos* e *elementos adquiridos*⁹¹. Um dos elementos adquiridos é o *investimento educacional*, compreendido como um investimento mais amplo do que o aprendizado escolar e o aprendizado profissional. Nas palavras do autor:

Sabe-se experimentalmente, sabe-se por observação, que ele [o capital humano] é constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabe-se perfeitamente que o número de horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço, vai ser importantíssimo para a constituição de uma competência-máquina, ou se vocês quiserem, para a constituição de um capital humano, e que a criança será muito mais adaptável se, efetivamente, seus pais ou sua mãe lhe consagraram tantas horas do que se lhe consagraram menos horas. Ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano (FOUCAULT, 2008b, p.315).

Considerando essa ideia, gostaria de desenvolver mais alguns argumentos. Primeiramente, operando com o conceito de governo, posso afirmar que, na Contemporaneidade, a produção de novas subjetividades está estreitamente relacionada com uma *cultura empreendedora*. Os indivíduos são cada vez mais regulados em função de seus desempenhos.

Ao analisar a performatividade como uma tecnologia, como um modo de regulação do desempenho, Stephen Ball (2004) mostra que

⁹¹ Algumas pesquisas têm problematizado a proliferação de mecanismos de regulação da conduta de mulheres-mães no que diz respeito ao cuidado com o corpo grávido. Entre elas, destaco o estudo de Schwengber (2006), que examina algumas práticas corporais (exercícios físicos, alimentação, exames, amamentação, entre outras) e suas implicações para o governo da conduta de mulheres grávidas. Destaco, principalmente, a problematização dos discursos técnico-científicos que inscrevem os corpos grávidos numa rede de saber e poder que monitora, antecipada e minuciosamente, o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional do feto. Em outras palavras, trata-se de investir aqui nos elementos inatos de um capital humano para que a mulher-mãe grávida seja capaz de controlar, por exemplo, riscos como os de transmissão de doenças genéticas (na medida em que estes já podem ser calculados antecipadamente).

ela [a performatividade] funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela [...] muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento [...] das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (BALL, 2004, p.1116).

Ball (2004; 2010) permite-nos identificar um *fluxo de performatividade* que se constitui na Contemporaneidade e funciona como um mecanismo de avaliação contínuo dos desempenhos. Se, na Modernidade, convivíamos com a certeza de que estávamos sendo vigiados (ainda que não efetivamente), na Contemporaneidade, o problema é não saber se você pode ser julgado, de que maneira, por quem e quando. Nas palavras de Ball (2010, p.39):

A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados. [...] Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como: *Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?* (grifos do autor).

Podemos retomar aqui a ideia de responsabilização das mulheres-mães pobres pelo sucesso/fracasso escolar. A mulher-mãe pobre torna-se alvo de governo, na medida em que aprende a ver e a julgar a si mesma, na medida em que passa a avaliar seu próprio desempenho. Podemos, mais uma vez, citar algumas falas já apresentadas: “*Não sei se estou fazendo certo*”; “*Eu me sinto um pouco, digamos, sem estar participando*”; “*Eu poderia participar mais*”; “*Será que eu estou deixando a desejar em relação a isso [a educação dos filhos]?*”.

Em segundo lugar, gostaria, mais uma vez, de articular governamentalidade, gênero e pobreza para examinar o processo de produção de subjetividades. Se, por um lado, os indivíduos são cada vez mais regulados em função de seus desempenhos, por outro lado, trata-se de uma regulação específica no que diz respeito à mulher-mãe pobre. Em outras palavras, pode-se dizer que gênero e pobreza atravessam e dimensionam as formas de condução da conduta dessa mulher.

Quando se trata de analisar as tecnologias de governo, é possível afirmar que elas focalizam, sobretudo, a mãe e, ao fazerem isso, contribuem para reiterar uma noção de maternidade como instinto ou destino natural da mulher. A mulher-mãe parceira, independentemente de sua condição feminina, deve ser capaz de *participar da vida escolar de seu filho*. Isso implica: *incentivar o filho a estudar; ensinar o filho a se relacionar com o mundo; frequentar a reunião de pais; participar do CPM; auxiliar com o dever de casa; cuidar da saúde do filho*.

Ao mesmo tempo, o conceito de gênero funciona como uma ferramenta que possibilita diferenciar as tecnologias de governo direcionadas às mulheres daquelas que focalizam as mães. Dessa forma, pode-se compreender que, como mulher, ela precisa aprender a cuidar de si: cuidar do seu corpo, escolher um bom parceiro, estudar, trabalhar; como mãe, é preciso que ela seja capaz de cuidar do filho: acompanhar de perto o seu desenvolvimento. Para isso, será necessário investir na condução da conduta dessa mulher para que ela se torne capaz de conduzir a si mesma como mulher e como mãe, para que ela se torne responsável por gerar e criar filhos saudáveis, colocando as necessidades destes à frente das suas, em quaisquer circunstâncias ou condições. Nas palavras de Meyer (2006):

Constitui-se uma detalhada rede de administração da vida que envolve um ordenamento complexo de saberes e de práticas culturais que alimentam essa necessidade de gerenciamento dos corpos — no caso desta discussão, dos corpos de mulheres gestantes e mães e dos seres humanos que elas geram. Referir-se, pois, a um processo de politização da maternidade em curso é referir-se a esse contexto em que o corpo, os comportamentos, as

habilidades e os sentimentos maternos se tornam alvo principal de vigilância — em um movimento que continua atribuindo especialmente à mãe a responsabilidade de gerar e criar seres humanos perfeitos (MEYER, 2006, p.87).

Neste momento, podemos lembrar o processo de responsabilização da mulher-mãe. Dessa perspectiva, *culpa é naturalizada*, ou seja, sentir-se culpada pela dificuldade do filho *torna-se natural* para a mulher-mãe, uma vez que sua parceria (com a escola e o Estado) é central para a constituição do capital humano do filho. Além disso, diante de uma situação como essa, a mulher-mãe parceira precisa ser capaz de *avaliar o impacto produzido por suas ações*, como podemos observar no excerto em destaque:

Laura: Eu mudei muito, eu era bruta. Eu gritava demais, eu acho que talvez eu batesse demais, ou botasse de castigo demais. E, desde que eu entrei aqui [no EDUCAS], eu estou mudando muita coisa. Eu estou tentando conversar, eu estou tentando ser mais amorosa, estou tentando puxá-los mais para mim. [...] Não é porque eu sou mãe, mas eu noto que, muitas vezes, a tolerância dele [do marido] é diferente. [...] Imagino que talvez eles [os filhos] sintam isso também, porque criança sente as percepções. Ele não é uma pessoa ruim, nem para mim, nem para eles. Tem os defeitos dele, mas eu não posso exigir. O pai deles não faz, digamos, a metade do que ele faz por eles. Então, como é que eu vou julgar, né?

Maria Cláudia: Vocês acham que seria possível, em algum momento, [...] o companheiro... acompanhar vocês nessa reunião das famílias uma vez por mês?

Irene: Ia ser um progresso, né? E eu perguntava, e ele só dizia que nunca podia, nunca podia, também se excluía. Aí, eu chegava em casa, ele nunca perguntou nada do que acontecia aqui. Aí, eu falava por conta, das coisas com os meus filhos, para a minha amiga, com os meus outros filhos, para as minhas vizinhas. Comecei a mudar muita coisa dentro de casa porque, depois que eu vim para cá, aprendi muita coisa que eu fazia de errado dentro de casa. Comecei a mudar o jeito, o meu jeito de ser, porque eu também sempre fui muito de gritar, pôr de castigo. Bater, até não era muito, mas era gritar e botar de castigo. Eu não falava, só gritava.

Grupo Focal, Encontro IV, 06/05/2010.

Eu mudei. Considerando essa e outras falas, pode-se identificar um duplo movimento relacionado ao governo de si mesmo e dos outros: por um lado, as mulheres-mães tornaram-se capazes de *avaliar o impacto produzido por suas ações*; por outro lado, elas aprenderam a *investir em si mesmas para manterem-se incluídas no jogo econômico*.

A partir dessa análise, é possível fazer ainda outras considerações: em primeiro lugar, pode-se destacar a *mudança de comportamento*, resultado tanto do processo de pedagogização da família (governo) — realizado pela escola e pelo EDUCAS— quanto do investimento dessas mulheres-mães sobre si mesmas (autogoverno); em segundo lugar, é possível mostrar que se trata de uma mudança de comportamento incitada por relações de poder. Essa mulher-mãe, na condição de sujeito livre, aceita regular suas ações em função das possibilidades que lhe são ofertadas no contexto onde está inserida. Não se trata, aqui, de fazer um juízo de valor sobre a situação; ou seja, não se trata de dizer que isso é certo ou errado, bom ou ruim. Trata-se, sim, de descrever e problematizar os efeitos produzidos pela governamentalidade neoliberal nas condutas individuais e coletivas, especialmente na conduta da mulher-mãe pobre. A liberdade, aqui, é condição necessária para que o sujeito possa participar do jogo neoliberal. Veiga-Neto e Saraiva (2009) examinam alguns dos efeitos da passagem de uma governamentalidade liberal para uma governamentalidade neoliberal:

A diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo (Veiga-Neto; Saraiva, 2009, p.189).

Em terceiro lugar, justifica-se, uma vez mais, a necessidade de focalizar a mulher-mãe, e não a família, quando se trata de gerenciar os riscos sociais. Se essa mulher assume a responsabilidade de cuidar da família e de si mesma,

paradoxalmente, ela precisa aprender a exercitar uma maternidade que lhe seria essencial (instinto e destino natural). Assim, quando articulamos governamentalidade, gênero e pobreza, torna-se possível tanto problematizar noções essencialistas sobre *um modo de ser e de viver*, quanto expor os processos de fabricação dessa experiência de si.

Dizendo de outro modo, esses conceitos permitiram descrever e analisar algumas tecnologias de poder — *participação, autorreflexão e autoavaliação* — implicadas na fabricação da parceria família-escola e na constituição da mulher-mãe parceira (microempresária de si mesma e dos outros). Ao fazer isso, espero ter conseguido mostrar também como essa parceria se torna central no contexto de uma racionalidade política neoliberal que cria novas tecnologias de governo com o objetivo de regular e maximizar as forças da sociedade, com investimentos mínimos, para reduzir ou eliminar os riscos sociais.

Como concluir? Pontos de ruptura na trajetória

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. [...] A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível (FOUCAULT, 2006a, p.180).

Ao concluir a Tese, dou-me conta do maior desafio que enfrentei. Ele está muito bem traduzido nas palavras de Foucault. Quem sabe seja melhor dizer que as ideias de Foucault me levaram ao desafio: *tornar difíceis os gestos fáceis demais*.

Esse foi, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada.

O que procurei fazer, ao aceitar o desafio proposto por Foucault, foi suspeitar de meu próprio problema de pesquisa: a relação família-escola. Isso exigiu de mim um exercício de crítica permanente — questionamento das evidências, das familiaridades, do modo de pensar sobre o tema no tempo em que vivemos. Esse exercício pode ser observado, principalmente, na Primeira Parte deste trabalho, quando trilhei alguns (des)caminhos para construir o problema de pesquisa. Ao mesmo tempo, esse passo foi importante para que eu pudesse selecionar algumas ferramentas que permitissem colocar o *próprio pensamento sob suspeita*.

Sob essa perspectiva, na Segunda Parte da Tese, procurei descrever e problematizar a relação família-escola na Contemporaneidade. Minha análise concentrou-se primeiramente em compreender como chegamos a essa maneira de ver a relação família-escola e a alguns dos significados atribuídos a essa relação no mundo contemporâneo.

Tal movimento analítico possibilitou-me afirmar que, ao longo da Modernidade, a aliança família-escola adquire centralidade e se torna um imperativo. Pode-se dizer que, nesse período *família* e *escola* estabeleceram uma aliança que criou condições para a efetivação do processo de escolarização das crianças. Ao mesmo tempo, esse movimento permitiu identificar uma mudança de ênfase *da aliança família-escola* (Modernidade) *para a parceria família-escola* (Contemporaneidade). Essa mudança de ênfase e alguns de seus efeitos foram examinados na Tese. Com relação a isso, sistematizo a seguir os principais argumentos formulados:

- Na Contemporaneidade, *família e escola tornam-se parceiras* para gerir os problemas de aprendizagem do aluno, fazendo com que ele *permaneça incluído, permaneça no jogo*, apesar de apresentar problemas. Trata-se de uma passagem da *administração* para um *gerenciamento* do risco do fracasso, que pode ser identificada como uma descontinuidade relacionada aos objetivos da relação família-escola;
- Enquanto que a *aliança* entre família e escola pressupunha uma *distinção clara das responsabilidades*, a *parceria* implica um *compartilhamento de responsabilidades*. A família torna-se *parceira* da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças — diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras;
- Esse processo de *compartilhamento de responsabilidades* produz efeitos. Primeiramente: um *borramento das fronteiras* entre as duas instituições. Não se trata somente de acompanhar a vida escolar da criança — auxiliar no tema de casa, comparecer às reuniões, participar dos momentos festivos. A *família parceira* compartilha responsabilidades e decisões. Ela se torna parceira da equipe diretiva (para gerir a escola); da professora (para gerir o ensino e a aprendizagem); do Estado (para gerir os riscos sociais). E a escola

torna-se a *escola da família*. Um segundo efeito, decorrente desse primeiro, é o que poderia ser chamado de *alargamento de funções* familiares e docentes. Se, por um lado, *ensinar* parece ser cada vez mais uma atribuição da família e cada vez menos uma responsabilidade da escola, por outro lado, *educar* parece ser cada vez mais uma atribuição da escola e cada vez menos uma responsabilidade da família. A escola, na Contemporaneidade, passa a focalizar alguns elementos — cuidado físico, atenção, nutrição, afeto, dentre outros —, em detrimento de outros — o ensino e a aprendizagem. Ao mesmo tempo, as famílias fazem críticas à escola justamente quando ela não desempenha essas funções — a escola deve: estar de *portas abertas*, ser uma *extensão da família*, parecer uma *segunda casa*, tornar-se a *escola da família*.

Esta análise permitiu-me argumentar que, no contexto da governamentalidade neoliberal, a relação família-escola é reinscrita, ressignificada e reinventada, ganhando outros contornos. Foi possível descrever e analisar uma tecnologia de poder — *tecnologia da participação* — implicada na produção da parceria família-escola que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — *a família tem que participar* da vida escolar de seus filhos de determinadas formas.

Ao mesmo tempo, operando com os conceitos de governamentalidade, gênero e pobreza, tornou-se possível examinar outras duas tecnologias de poder em ação: *autorreflexão e autoavaliação*, procurando demonstrar como essas tecnologias, em articulação com a *tecnologia da participação*, agem sobre a mulher-mãe de maneira a torná-la *parceira* — capaz de agir sobre si e sobre os outros para manter-se participante e buscar soluções para os problemas sociais. Esse movimento analítico possibilitou-me examinar como se constitui o sujeito mulher-mãe parceira e os efeitos do governo sobre a sua conduta. Passo, agora, a sistematizá-los:

- Parece não ser mais suficiente investir num processo de pedagogização da família. Isso porque, como pudemos observar ao empreender a análise, essas famílias já foram pedagogizadas. Elas aprenderam que participar da

educação escolar é importante. Na Contemporaneidade, é preciso agir sobre a conduta do sujeito para torná-lo capaz de se autogovernar. Para isso, outras tecnologias são necessárias. Torna-se importante conduzir a mulher-mãe a ver-se, a interrogar-se sobre a sua própria conduta;

- Operando com os conceitos de pobreza e gênero, é possível perceber que as ações de governo não estão dirigidas a todas as famílias, ou à família de modo geral, mas, sobretudo, às mulheres-mães. Além disso, dentre as mulheres-mães, é preciso estabelecer quem precisa de assistência. Trata-se de definir os níveis de pobreza e agir sobre cada um deles de forma diferenciada. Pode identificar tecnologias de governo que operam sobre as famílias pobres, especialmente sobre as mulheres-mães pobres, visando a torná-las capazes de contribuir ativamente, com apoio mínimo do Estado, para que tal projeto de inclusão seja efetivado;
- Quando se trata de analisar essas tecnologias de governo, é possível afirmar que elas focalizam, principalmente, a mãe e, ao fazerem isso, contribuem para reiterar uma noção de maternidade como instinto ou destino natural da mulher. A mulher-mãe parceira, independentemente de sua condição feminina, deve ser capaz de *participar da vida escolar de seu filho*. Isso implica: *incentivar o filho a estudar; ensinar o filho a se relacionar com o mundo; frequentar a reunião de pais; participar do CPM; auxiliar com o dever de casa; cuidar da saúde do filho*;
- Ao mesmo tempo, o conceito de gênero funciona como uma ferramenta que possibilita diferenciar as tecnologias de governo direcionadas às mulheres daquelas que focalizam as mães. Dessa forma, pode-se dizer que, como mulher, ela precisa aprender a cuidar de si: cuidar do seu corpo, escolher um bom parceiro, estudar, trabalhar; como mãe, é preciso que ela seja capaz de cuidar do filho: acompanhar de perto o seu desenvolvimento. Para isso, será necessário investir na condução da conduta dessa mulher

para que ela se torne capaz de conduzir a si mesma como mulher e como mãe, para que ela se torne responsável por gerar e criar filhos saudáveis, colocando as necessidades destes à frente das suas, em quaisquer circunstâncias ou condições.

Em resumo, os movimentos analíticos empreendidos nesta Tese permitiram-me descrever e analisar algumas das tecnologias de governo — *participação, autorreflexão e autoavaliação* — implicadas na fabricação da *parceria família-escola* e na constituição do sujeito *mulher-mãe parceira* (microempresária de si mesma e dos outros). Ao fazer isso, procurei mostrar também como essa parceria se torna central para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo. Na Contemporaneidade, o que mais importa é *investir na parceria*, fazendo com que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações para promover mudanças sociais.

Com base nos movimentos analíticos, procurei até aqui retomar algumas reflexões que fiz na Tese com o objetivo de ressaltar as principais contribuições da investigação para o debate sobre a relação família-escola. Agora, passo a destacar brevemente as contribuições do estudo para a minha formação acadêmica e profissional.

Neste momento, posso retomar o desafio proposto por Foucault, para afirmar que esta trajetória de pesquisa está estreitamente relacionada às inquietações que sinto. Já não posso mais classificá-las tão facilmente quanto antes. Após ter vivido um trabalho de conclusão, uma dissertação e uma tese, parece-me que o exercício de *pensar o pensamento* tomou conta de mim. Não há como, portanto, separar vida e trabalho quando se está falando das aprendizagens construídas durante um processo de formação. Afinal de contas, a Tese é parte importante na formação acadêmica de uma pesquisadora. Ao mesmo tempo, ela se constitui como um projeto de vida (de longo prazo!) que mobiliza todas as nossas forças e desestabiliza nossas certezas intelectuais e emocionais.

Acredito que o curso de Doutorado me permitiu: ampliar os referenciais teóricos já estudados, formular perguntas e problemas, exercitar a crítica permanente, elaborar outras formas de pensar e de fazer educação; enfim, articular meus interesses de pesquisa com minhas atividades de formação docente nos diferentes níveis.

Hoje, ao olhar deste lugar, compreendo meu trabalho como uma prática social e cultural que também produz efeitos sobre os sujeitos; portanto, está implicada em relações de poder. Afirmar isso não significa dizer que estou em um local iluminado, acima de qualquer suspeita. Ao contrário, significa admitir que somos responsáveis por aquilo que dizemos e fazemos enquanto docentes e que temos intenções que orientam nosso fazer pedagógico e que fazem dele um ato político. Nesse sentido, entendo que, para que possamos exercitar a postura investigativa que nos permite suspeitar permanentemente das nossas próprias práticas, é imprescindível articular a atuação profissional com a pesquisa. Nas palavras de Foucault,

Não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam, os que estão encerrados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer concessões necessárias ao real. Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feito ao ar livre e sempre incitado por uma crítica permanente (FOUCAULT, 2006a, p.181).

Com — e a partir de — Foucault, enfrentei o desafio: *tornar difíceis os gestos fáceis demais*. Ainda que tenha ampliado o grau de dificuldade do trabalho, tal desafio transformou-se num ponto de ruptura em minha trajetória de pesquisa. Por isso, ao finalizar esta Tese, ao mesmo tempo em que é inevitável colocar um ponto final neste processo que estimulou a crítica, torna-se imprescindível criar espaços de estudo e investigação que mantenham viva a *vontade de saber e de transformar*.

Referências

ALVAREZ-URIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.131-144.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *A(s) juventude(s) que não vemos: narrativas de jovens sobre exclusão escolar, gênero, raça/cor e classe social*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e democracia neoliberal. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília/DF: UnB, n.5, p.81-107, jan./jul. 2011.

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BADINTER, Elisabeth. *O Conflito: a Mulher e a Mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP: CEDES, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J.. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.2, p.37-55, maio/ago. 2010.

BARBOSA, Taís. *Meu filho vai à escola... o que é preciso saber e fazer?* Relações família-escola no contexto de um artefato midiático. Iniciação Científica — Programa Integrado de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, Taís. *Representações de família em livros das Séries Iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e Intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BELLO, Samuel E. L.; TRAVERSINI, Clarice S.. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*, Rio Claro/SP: UNESP, 2011. (no prelo)

BELUCCI, Luciana Puccini. *Interação da família com a escola: desafios atuais*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J.. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política*, Florianópolis/SC: UFSC, v.2, n.1, p.68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br> Acesso em: 27 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resolução 196/1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: CNS, 1996.

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

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, Campinas/SP: UNICAMP, n.11, p.11-42, 1998.

CAIADO, Katia R. Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault, *Natureza Humana*, São Paulo: UNICAMP, v.10, n.2, p.89-114, jul./dez. 2008.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. *Family-School Relations: How Enhanced Parental Participation in Schooling Reinforces Social Inequality and Undermines Family Autonomy*. Tese (Doutorado em Educação) — Michigan State University, Estados Unidos, 1997.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n.25, p.94-104, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.8, p.85-102, 2006.

CASAGRANDE, Ieda M. Kleinert. *O Projeto Januário da Cunha Barbosa*: contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

CASCUDO, Luis da Câmara. Os pobres nas Ciências Sociais brasileiras. In: SARTI, Cynthia A. (Org.) *A família como espelho*: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas/SP: Autores Associados, 1996. p.17-33.

CASTEL, Robert. *A insegurança social*: o que é ser protegido? Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.34, n.2, p.119-134, mai./ago. 2009.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONDÉ, Mauro Leitão. *Wittgenstein*: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a. p.109-157.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.143-156.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando M.. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, 2002, Ouro Preto/MG: Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: <http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=722&nivel=2> Acesso em: 03 jul. 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *A produção dos corpos de sujeitos em posições de não aprendizagem*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2001.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *"Há diferença"?* Relações entre desempenho escolar e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Desempenho escolar, formação familiar e in/exclusão: atravessamentos de gênero, classe e raça*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia et al. *Inclusão das diferenças na escola regular: uma experiência de docência compartilhada*. Projeto Pedagógico de Inclusão do I Ciclo – Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, Porto Alegre, 2006.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; HERBERT, Daniela Cristina; MÜLLER, Melissa Hickmann. Educas: espaço de questionamento das narrativas de fracasso escolar, não-aprendizagem e deficiência. In: BEMVENUTI, Vera L. S. (Org.). *Cadernos de Extensão V*. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. p.85-93

DAMICO, José G. Soares. *"Quantas calorias eu preciso para emagrecer com saúde?"* Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAMICO, José G. Soares. *Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França)*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, p.209-218, 1992. Entrevista concedida a Antonio Negri.

DOMINGOS, Marina. *Pesquisa mostra que família é fator determinante no desempenho do aluno* — SAEB/MEC. 17 set. 2004. Disponível em: <http://www.estudantes.com.br/painel/pesquisa_familia_saeb.asp> Acesso em: 29 out. 2005.

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das famílias*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DUARTE, Laudeni Alves de Andrade. *Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.115, p.139-154, mar. 2002.

DURO, Carmem. *Maternidade e cuidado infantil: concepções presentes no contexto de um programa de atenção à saúde da criança*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DUTRA, Ivete Lourdes. *Parto Natural, normal e humanizado: a polissemia dos termos e seus efeitos sobre a atenção*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

EITEL, Maria. Meninas adolescentes: O melhor investimento que se pode fazer. In: UNICEF (Org.) Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação Mundial da Infância – Adolescência: uma fase de oportunidades*. Brasília: UNICEF, 2011. p.74-74. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/artigo.php?cid=1338>>

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. 2.ed. Lisboa: Veja, 2000.

FABRIS, Elí T. Henn. *As tramas do currículo e o desempenho escolar: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008. (Projeto de Pesquisa).

FABRIS, Elí T. Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: 30ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 2007, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos.html>> Acesso em: 03 jul. 2010.

FABRIS, Elí T. Henn; SALDANHA, Letícia. SAI: Serviço de Avaliação Interdisciplinar: um espaço para pesquisa, o ensino e a aprendizagem. In: BEMVENUTI, Vera L. S. (Org.). *Cadernos de Extensão I*. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. p.37-46.

FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. Reprovação escolar na sociedade de aprendizagem: um risco a prevenir. In: *VI Congresso Internacional de Educação, 2009, São Leopoldo. VI Congresso Internacional de Educação, 2009, São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (Texto completo).*

FABRIS, Elí T. Henn; SILVA, Roberto Dias da. A docência em uma escola de periferia: análise de uma matriz pedagógica escolar. In: *IX Colóquio Sibre: questões curriculares; V Colóquio Luso Brasileiro: debater o currículo e seus campos, políticas, fundamentos e práticas*, 2010, Porto/Portugal: Universidade do Porto. (Texto completo).

FARHI NETO, Leon. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis/SC: Cidade Futura, 2010.

FERNANDES, Letícia Prezzi. *Nas trilhas da família...* Como e o que um serviço de educação social de rua ensina sobre relações familiares. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNANDES, Letícia Prezzi; KLEIN, Carin. “A gestante não é dona do bebê”! Paternidades veiculadas no Programa Primeira Infância Melhor/RS. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7 — Gênero e Preconceitos*, 2006, Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina. (Texto completo).

FISCHER, Rosa M. Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.114, p.197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.49-72.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FISCHER, Rosa M. Bueno. A paixão de *trabalhar com Foucault*. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.39-60.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson. (Org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999a, p. 255-274.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n.10, p.58-78, jan./abr. 1999b.

FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FONSECA, Claudia. *Que ética? Que ciência? Que sociedade?* In: FLEISCHER, Soraya. (Org.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Livres, UnB, 2010. p.39-70.

FORMENTI, Ligia. Mortalidade infantil cai 58% em 18 anos. *O Estado de São Paulo*, 15 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,mortalidade-infantil-cai-58-em-18-anos,653821,0.htm>> Acesso em: 08 jan. 2011.

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

FOUCAULT, Michel. Conferência V. In: FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996. p.103-126.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a. p.1602-1632.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003, p.01-14

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 4.reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Paris: Quarto/Gallimard, 2006a. p.178-182.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p.223-240.

FOUCAULT, Michel. “Omnes et singulatim”: uma crítica da Razão Política. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p.355-385.

FOUCAULT, Michel. Le souci de la vérité. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Paris: Quarto/Gallimard, 2006d. p.668-678.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação — Foucault pensa a Educação. *Revista Educação*, São Paulo, p. 16-25, 01 fev. 2007.

GASTALDO, Denise; MCKEEVER, Patrícia. Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Orgs.). *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. Métodos, análisis y ética*. Guadalajara/México: Universidad Autónoma de Nuevo León; Servicio Vasco de Salud Osakidetza, 2002. p.475-479.

GATTI, Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília/DF: Líber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília/DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996. p.09-49.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOIS, Antônio. Mães influenciam em rendimento escolar. *Folha.com*, 28 out. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19057.shtml>> Acesso em: 08 jan. 2011.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Eccos — Revista Científica*, São Paulo: UNINOVE, v.7, n.2, p.275-290, jul./dez. 2005.

GOLDIM, José Roberto. Ética e pesquisa em Antropologia. In: VÍCTORA ET AL. (Orgs.) *Antropologia e Ética*. O debate atual no Brasil. Niterói: UFF, 2004. p.163-167.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto: USP, v.12, n.34, p.149-161, 2002.

GUERRA, Andreia; REIS, José; BRAGA, Marco. *Breve História da Ciência Moderna: das máquinas do mundo ao universo-máquina*. v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GUERRA, Andreia; BRAGA, Marco; REIS, José. *Breve História da Ciência Moderna: das luzes ao sonho do doutor Frankenstein*. v.3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GUIA DA I-TECH (International Training and Education Center for Health). Organizar e conduzir grupos focais. Department of Health and Human Services Health Resources and Services Agency (HRSA), University of Washington, 2008. Disponível em: <http://ctb.ku.edu/tools/en/sub_section_main_1018.htm> Acesso em: 03 jul. 2010.

GUIZZO, Bianca S. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000. p.357-372.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOSSNE, Willian. Bioética, riscos e proteção: os sujeitos da pesquisa. *Revista PUCVIVA*, São Paulo: PUC/SP. n.27, p.201-218, jul./set. 2006.

HOUAISS. Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa — CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

KLEIN, Carin. “... UM CARTÃO [QUE] MUDOU NOSSA VIDA”? Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIN, Carin. *Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor”*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.35-86.

LERVOLINO, Solange A.; PELICIONI, Maria Cecília F.. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo: USP, v.35, n.2, p.115-121, 2001.

LIMA, Ana Laura Godinho. Maternidade higiênica: natureza e ciência nos manuais de puericultura publicados no Brasil. *História: Questões & Debates*, Curitiba/PR: UFRP, n.47, p.95-122, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.34, n.2, p.153-169, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n.46, p. 201-218, 2007a.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação, Sociedade & Culturas*, Portugal: Universidade do Porto, n.25, p.235-245, 2007b.

MAGALDI, Ana Maria B. de M.. Receitas de civilização: a aliança médico-mulher e a educação da família brasileira na Primeira República. *Saúde, Sexo e Educação*, Rio de Janeiro: IBMR, v.36, p.06-17, 2005.

MAGALDI, Ana Maria B. de M.. *Lições de casa*: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

MELO, Hildete Pereira de. *Gênero e pobreza no Brasil. Projeto Governabilidad Democratica de Género em América Latina y el Caribe*. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e Comissão Econômica Para América Latina e Caribe (CEPAL). Brasília, 2005a. (Relatório de Pesquisa).

MELO, Hildete Pereira de. *Linha de Pobreza: um olhar feminino*. Textos organizados para a Faculdade de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF). 2005b. Disponível em: <www.uff.br/econ/download/tds/UFF_TD169.pdf> Acesso em: 04 set. 2010.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. Grupo focal na pesquisa em educação. In: *VI Encontro de Pesquisa em Educação*, 2010, Teresina/PI: Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/.../VI.encontro.2010/.../GT_03_10_2010.pdf> Acesso em: 03 jul. 2010.

MEYER, Dagmar Estermann. *Identidades traduzidas*. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. *Mulher perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha*: educação, saúde e produção de identidades maternas. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003a. (Relatório de Pesquisa).

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003b. p.09-27.

MEYER, Dagmar Estermann. *Educar e assistir corpos grávidos para gerar e criar seres humanos saudáveis*: educação, saúde e constituição de sujeitos "de direitos" e "de riscos". Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. (Relatório de Pesquisa).

MEYER, Dagmar Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Gênero*, Niterói/RJ: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero (NUTEG), v.6, n.1, p. 81-104, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. *A educação “da família” como estratégia governamental de inclusão social: um estudo situado na interface dos Estudos Culturais, de Gênero e de Vulnerabilidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008a. (Relatório de Pesquisa).

MEYER, Dagmar Estermann. *Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008b. (Projeto de Pesquisa).

MEYER ET AL., Dagmar Estermann. *Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com Agentes Comunitários/as de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre, RS*. Porto Alegre: UFRGS/CN DST-HIV/Aids. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Relatório de Pesquisa).

MEYER, Dagmar E.; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo R.. Gênero, sexualidade e educação. ‘Olhares’ sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. In: 27ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 2004, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos.html>> Acesso em: 03 jul. 2010.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de F.. Modos de ver e movimentar-se pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.23-44.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-118.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores & Educação).

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Sílvia (Org.) *Família brasileira, a base de tudo*. 7.ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNICEF, 2005. p.26-46.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis/SC: UFSC, v.8, n.2, p.09-41, 2000.

NOVA ESCOLA. *A mãe de todas as soluções*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.157, nov. 2002. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/mae-todas-solucoes-423240.shtml>> Acesso em: 03 jul. 2010.

NOVA ESCOLA. *De portas abertas*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.158, dez.2002. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/gestao-democratica/portas-abertas-425402.shtml>> Acesso em: 29 out. 2005.

NOVA ESCOLA. Gestão Escolar. *Como atrair os pais para a escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, out. 2003. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.uol.com.br/gestao-escolar/diretor/como-atrair-pais-escola-423311.shtml>> Acesso em: 29 out. 2005.

NOVA ESCOLA. Gestão Escolar. *Família e escola juntas na inclusão*. São Paulo: Fundação Victor Civita, out. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/familia-escola-juntas-inclusao-563706.shtml>> Acesso em: 2010.

NOVA ESCOLA. Juntos todos aprendem mais. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.201, abr. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/juntos-todos-aprendem-mais-424481.shtml>> Acesso em: 03 jul. 2010.

NOVA ESCOLA. *Pais que seguem de perto a rotina*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.206, out. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pais-seguem-perto-rotina-424388.shtml>> Acesso em: 13 set. 2008.

NOVA ESCOLA. Gestão Escolar. *A escola da família*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.003, ago./set. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.uol.com.br/gestao-escolar/diretor/escola-familia-493363.shtml>> Acesso em: 03 jul. 2010.

NÓVOA, Antônio. *Pela Educação*. 2006. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/see11_entrevistahenrique.pdf?sequence=1> (Entrevista).

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Contexto familiar tem peso maior na aprendizagem*. 30 out. 2008. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,contexto-familiar-tem-peso-maior-na-aprendizagem,269285,0.htm>> Acesso em: 03 jul. 2010. (reportagem de Simone Iwasso).

OLIVEIRA, Luis R. C. de. A antropologia e seus compromissos ou responsabilidades éticas. In: FLEISCHER, Soraya. (Org.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Livres, UnB, 2010. p.25-38.

PATTON, Michel. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 13.ed. California: Sage, 2002.

PAULA, Flávia Anastácio de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PEDRO, Joana M.. Mulheres do Sul. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p.278-321.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PETERS; Michael A.; BESLEY, Tina. Introdução. In: PETERS; Michael A.; BESLEY, Tina. (Orgs.). *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.11-24.

PINTO, Céli R. Jardim. *Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney*. O discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Hucitec, 1989.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTAL R7. *Baixa escolaridade pode levar mãe a interromper amamentação de bebê*. 10 jan. 2010. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/baixa-escolaridade-pode-levar-mae-a-interromper-amamentacao-de-bebe-20100110.html>> Acesso em: 08 jan. 2011.

PUNCH, Keith F.. *Introduction to Social Research*. Quantitative & Qualitative Approaches, California: Sage, 2005.

RIBEIRO, Paula R. C. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Bioquímica)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RODRIGUES, Anabela Santos. *A definição do conceito de grupo e suas implicações no funcionamento do sistema*. O caso das Equipas Cirúrgicas. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade do Porto, Portugal, 2004.

RODRIGUES ET AL., Eduardo Vítor. A Pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia*, Porto: FLUP, n.9, p.63-101, 1999. Disponível em: <ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf> Acesso em: 27 nov. 2010.

RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade* — escritos filosóficos I. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

ROSA, Graciema. *Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, United States: Routledge, n.25, v.3, p.327-356, aug. 1996.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: cuadernos de critica de la cultura*, Barcelona: Archipiélago, n.29, p.25-40, 1997.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.26, n.1, p.31-57, jan./jun. 2001.

SANT'ANA, Sarah Mailleux. A perspectiva brasileira sobre a pobreza: um estudo de caso do Programa Bolsa Família. *Revista do Serviço Público*, Brasília: ENAP, v.58, n.1, p.05-35, jan./mar. 2007.

SANTOS, Flávio Reis dos. *As condições da participação da família na vida escolar dos filhos: estudo de caso numa escola estadual da periferia paulistana*. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) — Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2009.

SANTOS, Francine Helfreich C. dos. *As famílias de classes populares e sua relação com a escola: uma análise da experiência do Serviço Social nas escolas públicas do Complexo da Maré*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Rone. Do governo pastoral à governamentalidade: crítica da razão política em Michel Foucault. *Poros*, Uberlândia: Faculdade Católica de Uberlândia, v.1, n.2, p.12-25, 2009. Disponível em: < <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/poros/poros/article/view/69/112> > Acesso em: 03 jul. 2010.

SCHÜTZ, Anelise. *Amamentação, inteligência e aproveitamento escolar: uma problematização a partir dos Estudos de Gênero*. Porto Alegre/RS: UFRGS. Iniciação Científica (Graduanda em Pedagogia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SCHWENGBER, Simone. *Donas de Si? A educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Mara. *Família na escola: olhando fotografias, lendo textos culturais*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SILVA, Roberto R. Dias da. *A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Roberto R. Dias da; FABRIS, Eli T. H.. O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v.15, n.44, p.352-363, mai./ago. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília/DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996b. p.167-188.

SILVEIRA, Catharina. *“Tem Pais que podem se importar mais com os filhos”*: representações de paternidade de crianças. Porto Alegre/RS: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação — uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.117-138.

SOARES, Enilvia Rocha Morato. *O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA ET AL., Jane Felipe. *Qualificar o cuidado infantil e a cidadania feminina: um trabalho com mulheres atendentes de creches comunitárias em Viamão/RS*. Porto Alegre: Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. (Relatório de Pesquisa).

SOUZA, Nádia G. S. de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Tese (Doutorado em Bioquímica) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

STOLCKE, Verena. La mujer es puro cuento: La cultura del género, *Estudios Feministas*, Florianópolis/SC: UFSC, v.12, n.2, p.77- 105., mai./ago. 2004.

TEIXEIRA, Sandra Regina; MACIEL, Maria Delourdes. Grupo focal: técnica de coleta de dados e espaço de formação docente. In: *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*, 2009, Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/index.html>> Acesso em: 03 jul. 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRAVERSINI, Clarice S.; BELLO, Samuel E. L.. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.34, n.2, p.135-152, mai./ago. 2009.

UNICEF. Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação Mundial da Infância — Meninas, Educação e Desenvolvimento*. Brasília: UNICEF, 2004. Disponível em: <[www.observatorioseguranca.org/pdf/01%20\(29\).pdf](http://www.observatorioseguranca.org/pdf/01%20(29).pdf)>

UNICEF. Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação Mundial da Infância — Celebrando os 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança*. Brasília: UNICEF, 2009. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/artigo.php?cid=1338>>

UNICEF. Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação Mundial da Infância — Adolescência: uma fase de oportunidades*. Brasília: UNICEF, 2011. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/artigo.php?cid=1338>>

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p. 68-96. 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000a, p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000b. p.37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.35-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v.23, n.79, p.163-186, ago. 2002c.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. *Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente*. Texto apresentado e discutido na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 2003b. 5p.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c. (Coleção Pensadores & Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p.13-38.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, Inclusão, Hiperconsumo: desafios para a Educação. In: GONÇALVES, Rita A.; VIERO, Lia M. D.; ORTIZ, Ail C. M. (Orgs.). *Desafios da educação na sociedade de consumo*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2007. p.13-33.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.7, p.141-150, 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 10 jan. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades, *Cadernos de Educação*, Pelotas/RS: FaE/PPGE/UFPel, n.34, p.83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. In: XI *Simpósio Internacional IHU — O (des)governo biopolítico da vida humana*, 2010a, São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (Texto completo).

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación, *Educación y Pedagogía*, v.22, p.213-235, 2010b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... *Revista Aulas*, São Paulo: UNICAMP, v.1, p.11-23, 2010c. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/07.htm>> Acesso em: nov. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v.28, n.100, p.947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla Schuck. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.34, n.2, p.187-201, mai./ago. 2009.

VEJA. *Influência da família é de 70%*. 30 out. 2008. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/influencia-familia-70-educacao>> Acesso em: 03 jul. 2010.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador*. Campinas/SP: Papirus, 1999.

VERISSIMO, José. *A educação nacional*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZERO HORA. *Família é responsável por 70% do desempenho escolar*. 30 out. 2008. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/default.jsp?uf=1&local_jsp/=1§ion=Geral&newsID=a2273963.htm> Acesso em: 03 jul. 2010.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Grupo Focal na Pesquisa qualitativa: relato de experiência. In: *VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE)*, 2008, Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211_86.pdf> Acesso em: 03 jul. 2010.

Apêndices

APÊNDICE A

São Leopoldo, ____ de _____ de 2010.

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) familiar e/ou responsável

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar as ações que empreendemos na escola para envolver a família no processo de escolarização das crianças.

Cada familiar fará parte, junto com outros familiares, de encontros semanais com duração de 2 horas cada. Os encontros serão gravados e as conversas transcritas para fins de pesquisa. O registro poderá ser feito, ainda, com auxílio da máquina fotográfica.

Nesses encontros serão desenvolvidas algumas atividades que terão como foco as temáticas investigadas. Isso será realizado a fim de que as famílias possam expressar suas opiniões acerca delas. Além das técnicas utilizadas no grupo, caso seja importante para esta pesquisa, pretendo utilizar, ainda, o recurso da entrevista.

Por fim, pretendo analisar materiais de registros do EDUCAS (registros de entrevistas, de atendimentos pedagógicos e psicológicos, fichas de encaminhamento, relatórios de professores/as sobre reuniões com as famílias, pareceres de encaminhamento de professores, de profissionais da área da saúde, do conselho tutelar, etc.).

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Maria Cláudia Dal'Igna, orientada pela Profa. Dra. Dagmar E. Meyer.

Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho. Agradeço, desde já, a colaboração.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado(a):

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações, gravações e imagens fotográficas desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.
3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
4. Da garantia de receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Dados para fins de pesquisa

Nome completo do(a) familiar e/ou responsável	Parentesco com o(a) aluno(a)

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista

1. Caracterização do(a) familiar participante – nome, sexo, idade, escolaridade, grau de parentesco, profissão, com quem mora, número de filhos(as).
2. Com é o(a) seu(sua) filho(a)? Fale um pouco sobre ele(a)?
3. O que você sabe sobre a aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a)?
4. Seu(sua) filho(a) já teve ou tem alguma dificuldade na escola? Dê exemplos.
5. Como você descobriu que o(a) seu(sua) filho(a) tinha dificuldades de aprendizagem?
6. Como foi esse momento? O que você sentiu?
7. O que você fez(faz) para superar essas dificuldades?
8. Os especialistas dizem: “para educação melhorar a família deve participar”. O que você pensa sobre isso?
9. Você participa da educação de seu(sua) filho(a)?
10. Como você participa. Dê alguns exemplos.
11. Como você se relaciona com a escola?
12. Como você avalia que deveria ser a relação com a escola?

APÊNDICE C

Caracterização das mulheres-mães participantes da pesquisa ^{XCII}							
Nome	Idade	Escolaridade ^{XCIII}	Ocupação	Estado Civil	Renda familiar mensal ^{XCIV}	Grupo familiar ^{XCv}	Número de filhos(as)
Angela	47	EF incompleto	Empregada Doméstica	Viúva	1 salário mínimo	Filhos e genro	3
Bruna	27	EF completo	Dona de casa e Estudante	Casada	1 salário mínimo	Marido e filhos	2
Carolina	29	EF incompleto	Empregada doméstica	Casada	2 salários mínimos	Marido e filhos	4
Diana	50	EF incompleto	Dona de casa	Casada	1 salário mínimo	Marido e filhos	2
Fabiana	37	EF completo	Costureira	Casada	2 a 3 salários mínimos	Marido e filhos	2
Irene	38	EF incompleto	Vendedora	Casada	1 a 2 salários mínimos	Marido e filhos	5
Laura	36	ES incompleto	Atendente de telefonia	Separada	2 a 3 salários mínimos	Filhos	2
Margarete	46	EF incompleto	Estudante	Separada	1 salário mínimo	Filhos	3
Paola	44	EM completo	Metalúrgica	Casada	3 a 4 salários mínimos	Marido e filhos	2
Rita	38	EF incompleto	Dona de casa	Casada	2 salários mínimos	Marido e filha	1
Teresinha	39	EF incompleto	Dona de casa	Casada	2 salários mínimos	Marido e filhos	2

^{XCII} Todas as participantes do grupo focal possuem o mesmo grau de parentesco – mãe – com a criança atendida pelo EDUCAS.

^{XCIII} Ensino Fundamental (EF); Ensino Médio (EM); Ensino Superior (ES).

^{XCIV} Para definir a condição de pobreza, a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) baseiam-se na renda familiar *per capita*. Dessa forma, são consideradas como *famílias pobres* aquelas com renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo. Nesta pesquisa, não é utilizada a renda familiar *per capita* (divisão do rendimento familiar pelo número de componentes da família), mas sim a renda familiar aproximada (soma do rendimento familiar, informado pela própria família).

^{XCv} Nesta pesquisa, considera-se como *grupo familiar* o conjunto de pessoas ligadas ou não por laços de parentesco, que residem na mesma unidade domiciliar.

APÊNDICE D

Caracterização das crianças participantes do EDUCAS						
Nome	Idade	Nº reprovações	Motivo(s) do encaminhamento	Outros atendimentos	Diagnóstico(s)	Uso medicação
Diogo	08	1	O aluno apresenta dificuldades em armazenar informações e de se concentrar.	Neurologista	TDAH	Sim
Giovani	12	Não	Demonstra muita dificuldade na escola.	Não	Não mencionado	Não
Helena	12	1	Falta de iniciativa da aluna e muita dificuldade para interpretar.	Psiquiatra Psicóloga Nutricionista	TDAH	Sim
Ivo	09	1	Não consegue realizar as atividades até o fim, demonstrando dificuldade de concentração e aprendizagem.	Escola de futebol	Não mencionado	Não
Jonas	11	2	Demonstra muita dificuldade na escola.	Neurologista	TDAH	Sim
Lucas	13	3	Apresenta lesão decorrente de Asfixia Perinatal e Transtorno de Fala.	Neurologista Fonoaudióloga	Deficiência Mental Leve	Sim
Pedro	10	Não	O aluno apresenta dificuldades na escrita, na leitura, compreensão e execução de atividades proposta em sala de aula. É bastante distraído.	Neurologista Ginástica olímpica	Não mencionado	Não
Roger	08	2	O aluno apresenta dificuldade de aprendizagem. Não se concentra nas tarefas.	Neurologista	Hipótese diagnóstica: dislexia.	Não

Nome	Idade	Nº reprovações	Motivo(s) do encaminhamento	Outros atendimentos	Diagnóstico(s)	Uso medicação
Sabrina	12	2	Apresenta dificuldades de concentração e de aprendizagem, necessitando sempre de um acompanhamento individual.	Neurologista	Transtorno de aprendizagem	Sim
Sandra	11	1	A aluna reprovou apenas na 1ª série e nas séries seguintes apresentou dificuldades na aprendizagem.	Psicopedagoga	Não mencionado	Não
Vinicius	10	2	Comportamento instável, agressividade. Problema fonológico.	Psiquiatra Fonoaudióloga Psicóloga	Não mencionado	Sim