

O PODER QUE ASSUJEITA É O MESMO QUE SE FAZ DESEJAR

Beatriz Daudt Fischer - UNISINOS

Para capturar a complexidade das redes de poder que ajudaram a constituir os sujeitos *professoras primárias* na metade deste século, investiguei discursos e demais práticas que se instituíram em torno de um grupo de mulheres que, então, exerceram o magistério. A pesquisa que originou este trabalho – *Professoras: histórias e discursos de um passado presente* (Fischer,1999) - teve na abordagem foucaultiana sua principal vertente teórica, e na consulta a fontes orais e escritas sua base empírica. Para tanto, além da consulta a documentos, ouvi individualmente um grupo de senhoras, hoje entre 60 e 90 anos de idade.

Aqui, entretanto, faço um recorte específico, analisando parte dos depoimentos que ajudam a ilustrar de modo significativo o jogo saber/poder em torno de um processo avaliativo, por elas identificado como “o ritual das provas prontas”. Para tanto, analisei múltiplos discursos e outras práticas atravessados pelas respectivas redes de poder que aí se entrecruzaram. Diante dos objetivos traçados, decidi encarar o desafio de trabalhar com Foucault e, ao mesmo tempo, seguir a linha metodológica que se operacionaliza a partir de “histórias de vida”. Assim, tendo consciência que é a partir de um tipo de domínio específico de racionalidade que enxergamos os fatos e fazemos as perguntas ao passado (Dreyfus & Rabinow, 1982), assumo a perspectiva que considera os discursos em suas múltiplas relações.

O foco central da pesquisa concentra-se em torno de professoras que exerceram o magistério ao longo dos anos 50/60, atuando parte deste tempo numa mesma escola, o Grupo Escolar D. Pedro II, sediado no município de Novo Hamburgo (RS)¹. O recorte temporal situa a pesquisa em torno dos anos 1950 e 1972², o que se justifica não só porque aí se delimita uma época rica em acontecimentos sociais e políticos em nosso país, mas

¹ O “Grupo Escolar D. Pedro II” foi definido por tratar-se da escola primária pública mais representativa da zona urbana daquele município ao longo do período em estudo. Quanto aos sujeitos, investiguei arquivos da velha escola, hoje oficialmente extinta, já que incorporada ao colégio de ensino médio que ali surgiu (esta a razão da raridade de antigos documentos): lá encontrei um registro, datado de 1954, contendo o nome de dezenove professoras: uma parte delas veio a integrar a pesquisa.

² Escolho 1972 como ano limite de investigação porque, a partir daí, passam a vigorar novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a implantação da Lei 5692/71. Entre as reformulações, altera-se a estrutura do sistema e o ensino elementar deixa de existir. Em decorrência, a denominação “professora primária” perde

também porque permite encontrar depoentes distanciadas de sua época, com amplas e saudáveis condições de memória.

Seguindo um caminho metodológico inspirado por Foucault, valho-me especialmente de dois de seus conceitos básicos: *práticas* (incluindo aí os discursos) e *relações de poder*, buscando identificar possíveis regularidades, isto é, uma espécie de gramática que determina o que os indivíduos fazem. Quanto ao trato das fontes orais, escolho *história de vida*, sem desconsiderar a polêmica que tal abordagem tem suscitado nos meios acadêmicos, quando coloca-se em xeque sua dimensão científica (Leydesdorff et alii, 1996). Além disso, sabendo-se que, sob o prisma de Foucault, o sujeito de certa forma desaparece ao ser substituído pelo discurso, a princípio poder-se-ia acusar total incompatibilidade entre esta opção teórica e o processo metodológico escolhido. Entretanto, considerando que aqui não se aposta no sujeito enquanto individualidade fundante, soberano informador de sua trajetória, supõe-se que radicais incongruências estejam eliminadas.

A história, aqui, passa a ser considerada sob um ângulo diverso daquele tradicionalmente adotado em pesquisas voltadas ao passado. Nada é tomado por fixo ou garantido, já que nos defrontamos não mais com as “coisas em si”, mas com produtos do discurso, um discurso que se transforma, pois que está vivo em multiplicadas lutas, em inúmeros jogos de poder (Fischer, 1996, p.36). O sujeito não sendo considerado como titular ou desencadeador dos acontecimentos, mas situado no jogo contínuo das relações saber/poder, e delas em parte dependente. Encara-se, pois, os acontecimentos a partir de um conjunto de tramas, que se enredam de acordo com as contingências naquele determinado tempo, e sob aquele determinado regime de verdade. E mais: sem que haja especificamente um sistema ou uma estrutura que possa ser apontada como causadora de tudo. Cabe, pois, investigar quais são as constantes dessas tramas, e que conjunto de verdades as sustentam. Nesse sentido, tornou-se imprescindível proceder a ações investigativas complementares aos depoimentos e histórias de vida, buscando ampliar o universo pesquisado³.

seu sentido, embora até hoje ainda se encontre esta referência como identidade da professora que atua nas Séries Iniciais.

³ Procedeu-se à consulta de jornais, revistas e demais referências significativas encontradas no Centro de Documentação da Secretária de Educação/RS, na Biblioteca Pública Estadual, no Museu de Comunicação Social Hipólito da Costa e no Instituto Histórico-Geográfico/RS. Igualmente, outros registros e impressos, em princípio considerados secundários, contribuíram em determinados momentos, seja para ampliar a

Em resumo, busco saber em que medida determinados mecanismos de controle, concretizados em práticas discursivas ou não, foram constituindo esse universo autoritário e conservador, cenário de atuação da professora primária. Tal hipótese vincula-se a processos conflituos emanados das instâncias de poder internas e externas à escola. Importante, porém, salientar que o fato de se encarar o sujeito muitas vezes como produto de relações de poder, não significa que ele exerça somente papel passivo diante dos fatos vividos. Há ações e reações por ele assumidas, denotando-o como partícipe na edificação de sua subjetividade. De fato é sob esta perspectiva que a sociedade se organiza e a história se efetiva: os indivíduos sabem o que devem fazer e pensar, sem que mecanismos de poder sejam acionados de forma vigorosa ou lancinante. Pelo contrário, formas multifacetadas de poder desdobram-se em sutis estratégias de sedução, cabendo ao pesquisador entregar-se a este trabalho minucioso porém apaixonante: torná-las visíveis. É justamente esta a tarefa que a seguir passa a ser desdobrada.

A história da educação tem demonstrado o quanto os sistemas educacionais têm sido pródigos em aperfeiçoar processos de “examinar”. Nesta área, quem já não ouviu falar, por exemplo, no “Teste ABC”, quando o eminente educador brasileiro, Lourenço Filho, buscando conferir estatuto científico às questões de alfabetização, introduz na década de 30 um modelo investigativo “de fácil execução” (Magnani, 1997, p. 68), a ser implantado por todo país, inclusive nas mais recônditas escolinhas. Interessante destacar que, no prefácio de sua obra dedicada ao assunto, o autor dirige-se a dois tipos de leitores: os “entendidos” e os “aplicadores”, compreendendo os primeiros como aqueles que possuem competências para entender os pressupostos que alicerçam seu método, e os segundos, “os professores primários [que serão os] executores do processo” (Idem).

Não é do “Teste ABC” exatamente que aqui pretendo tratar. Não cabe deter-me neste tema, mas somente aludir o quanto aquela semente inspiradora do caráter científico do ensino, lançada em nome da *objetividade*, germinou com vigor. Nas décadas seguintes, práticas similares foram concretizadas em nosso sistema público de ensino, seja nos

compreensão do contexto, seja para confirmar alguma prática recorrente. Neste grupo incluem-se fotos, cadernos de anotações, recortes de antigos jornais obtidos inclusive através das entrevistadas.

grandes centros urbanos seja nos mais longínquos rincões. Assim, no Rio Grande do Sul, em especial na década de 40, a Secretaria de Educação, através do seu Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), procura encaminhar toda a sua política de administração *das coisas do ensino*, seguindo modelos científicos⁴.

No presente artigo, pretendo deter-me exclusivamente na questão referente às “provas finais”, por ter este tema se transformado num verdadeiro acontecimento ao longo das falas de minhas entrevistadas. Tais provas vieram a constituir-se em instrumentos de verificação do rendimento escolar, aplicados ao término de cada ano letivo em todas as escolas públicas estaduais gaúchas. Lembrando as palavras de Lourenço Filho, paradoxalmente pode-se dizer que, embora os relatos das depoentes, em princípio, levem a enquadrá-las no grupo de “aplicadoras”, o nível de suas considerações críticas permitiria certamente inseri-las, hoje, entre os denominados “entendidos”. Atravessadas ao longo da carreira docente por minuciosos rituais de avaliação, nenhuma das depoentes deixou de fazer menção, de uma forma ou de outra, aos momentos tensionantes que passaram a cada final de ano letivo: “Nem me fala! Aquilo é o maior trauma da vida da gente!” (Denise).

Partindo do pressuposto de que poder e saber constituem dois lados de uma mesma moeda, intersecções de um mesmo esquadrinhamento, é possível fazer a seguinte leitura: as instituições, valendo-se de inúmeras estratégias, operacionalizam determinadas relações de poder de forma às vezes inusitada; entretanto, é através da técnica do *exame* que “a superposição de relações de poder e saber assumem o seu máximo esplendor” (Foucault, 1998, p. 185). Por *exame* incluem-se uma série sistemática de *práticas divisórias* que permitem classificar indivíduos ou grupos numa escala, seja através de pequenos testes ou medidas que igualmente servem para determinar posições ou criar estigmas.

O processo de *examinar* relaciona saber/poder numa dimensão técnica, muitas vezes, sofisticada, valendo-se de mecanismos e rituais que se repetem, no tempo e no espaço, e por isso mesmo acabam adquirindo uma dimensão além das expectativas propostas. Assim, embora as intenções dos dirigentes educacionais, responsáveis por tais iniciativas, apresentassem justificativas fundamentadas (“a formação do espírito científico

⁴ Tal prática, porém, não é privilégio vivido apenas entre gaúchos: “[...] a aspiração de tudo medir cientificamente [passa a vigorar como] uma espécie de moda de época que busca elucidar a realidade sensível, medindo-a através de testes objetivos” (Magnani, p. 72). Sobre este mesmo tema, ver também Maria Marta de Carvalho (1997).

necessário à compreensão e livre aceitação dos fatos educacionais sob o influxo dos princípios que norteiam a ciência pedagógica”⁵), seus desdobramentos, muitas vezes, tornaram-se incontroláveis.

Para melhor compreender essa dinâmica, e antes de passar aos depoimentos colhidos, passo a referir brevemente acerca da instituição mentora de tais propostas, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

Moreira (1955) em seu minucioso estudo - então encomendado pelo INEP - sobre o sistema educacional do Rio Grande do Sul, afirma que o CPOE, pela legislação estadual então vigente⁶, tem função de coordenação, e não assume papel diretivo ou executivo “no aparelhamento escolar”. Mas na prática, diz o autor, “segundo nossas observações e as informações obtidas, este órgão é um orientador técnico da educação no Rio Grande do Sul...” (p. 44). De fato, por tudo o que se lê e por tudo que se diz, é inquestionável o grau de influência que este órgão passa a ter junto às decisões políticas da Secretaria de Educação, indo além dos encaminhamentos pedagógicos e independente de gestão governamental. Entre suas iniciativas, destacam-se de forma considerável os projetos de ordem investigativa, cujo objetivo consiste em diagnosticar a realidade educacional, especialmente com vistas ao aperfeiçoamento do sistema primário de ensino. E é dentro deste contexto que surge a política de provas finais, ou “provas prontas”, como são comumente identificadas pelas professoras. Moreira, no estudo acima mencionado, reserva significativo espaço para tratar deste tema, confrontando o que diz a legislação e o que ouviu e observou, em suas viagens pela capital e por parte do interior do solo gaúcho, ao longo dos “cinquenta dias em atividades de coletas de dados, visitas e contatos”. Reporta, então, que o texto legal recomenda “mensurações objetivas do rendimento escolar”, norma que ele em princípio aprova, acrescentando, porém, o seguinte comentário:

Acreditamos que, para elas [provas finais] se tornarem realmente eficazes no domínio da aplicação prática, teriam que ser, em termos de provas objetivas, uma avaliação do rendimento de escolas e de todo o sistema escolar. Mediante os seus resultados, poder-se-ia saber das qualidades da escola como instituição de ensino e de educação, o que, por sua vez, levaria a revisões e reajustamentos parciais ou globais dos processos escolares. [...]

⁵ Palavras da professora Eloah Brodt Ribeiro, diretora do CPOE, no prefácio do primeiro Boletim daquele órgão, em 1947.

⁶ Decreto-lei n. 1.394, de 25 de março de 1947.

Entretanto o que vimos é menos do que isso: de revisão e reajustamento de métodos pedagógicos e da re-orientação da escola, estavam servindo de critério de promoção (p. 44).

Também ele evidencia certa preocupação em manter a objetividade em sua avaliação ao adicionar a seguinte nota: “Seria falso, porém, afirmar que o Centro de Pesquisas não procura, com base nos testes de aproveitamento, efetuar a revisão e o reajustamento dos métodos e da orientação da escola. Apenas estranhamos que tais provas sejam principalmente aproveitadas como decisivo meio de aprovação e promoção de alunos” (Idem).

Conforme comentado anteriormente, é significativa a atenção dispensada ao tema no referido estudo⁷. A razão pode ser atribuída ao fato de que, naquele momento, o Estado do Rio Grande do Sul foi considerado pioneiro nesta modalidade avaliativa⁸. Ainda hoje, a marca indelével que essa experiência deixou expressa-se em discursos como o de Sheila, por exemplo, ao relatar a experiência vivida numa escola isolada, na década de 40. Eis aí enunciada a materialização efetiva das relações saber/poder protagonizadas pelo magistério primário da época:

A avaliação era feita pelas *ricas* provas que vinham do CPOE. Eu achei a pior etapa da minha vida de escola: quando eu estava sozinha, não aparecia viva alma, no final de ano me apareciam duas professoras, estranhas, para aplicar uma prova! [expressa indignação] Os alunos ficavam em pânico! Isso foi em 46, 47, 48, por aí... E eu tinha certeza que determinada criança tinha condições de passar adiante. Mas às vezes ela era reprovada por um erro de ortografia, porque tudo era descontado. A resposta tinha que ser tal e qual como vinha na chave de correção.

Outra depoente, Yelda, reportando-se ao início da década de 60, descreve cenas do que ela denomina “um verdadeiro *Awchvietz*”:

As provas vinham prontas. O pacote com lacre. Inclusive a chave de correção. No *Pedro II* era assim: de manhã o exame começava às sete ou oito horas. Reuniam as professoras

⁷ Considerando ser este o único documento crítico que encontrei acerca da política das “provas prontas”, a ele voltarei em seguida, especialmente pela dimensão que tais práticas tomam no interior dos discursos das professoras pesquisadas.

⁸ A política de valer-se da “ciência” nas propostas da Secretaria de Educação não era recente. Em 1945, o *Correio do Povo* publicara uma longa reportagem elogiando os “métodos objetivos de verificação que empregamos no RS”. Depois de vários comentários positivos, justificados por estatísticas, a matéria encerra, dizendo: “Essa, em resumo, no setor do ensino primário, a obra realizada pelo RS, em cerca de oito anos de uma política educacional superiormente orientada no sentido do bem coletivo. Dela disse, com autoridade incontestável, o professor Lourenço Filho, que *é sem precedentes no Brasil*” (CP, 5/out/1945, p. 14, não sublinhado no original).

daquelas séries. Os quintos anos [do turno da tarde] vinham pela manhã, para os envelopes serem abertos todos de uma vez só. [Os alunos] tinham que estar, todinhos, naquela hora em que estava se abrindo, para ninguém se comunicar, provavelmente. Aí, a diretora com a secretária, com não sei quem, falava não sei o quê, blá, blá, blá... Quem levava as minhas provas para a sala era a minha... aquela que assiste. Não sei o quê [pensavam que pudesse] acontecer no meio do caminho. Só sei que, depois que as crianças entravam na sala, ela entregava as provas. Entregava e aí não se podia mais falar. Ela ficava todo o tempo... [Ela era] *observadora*, eu acho. Aí, ninguém podia sair da sala antes de terminar. Tinha a hora certa de começar e de terminar. Quando terminava, ela recolhia, colocava no envelope, lacrava e ia entregar, novamente, para a diretora, para ficar chaveado. Esse foi o dia da primeira prova. No outro dia, havia a segunda, nesse mesmo ritual, e a gente pegava as provas do dia anterior para corrigir. Aí, sentava-se em mesas [com provas] de todas as turmas. Então, na minha turma, quem fazia a primeira correção era uma [outra] professora. Nós éramos seis nos quintos anos. Então, a gente passava assim, por exemplo, de três em três. daquelas seis, três pegavam uma turma, três pegavam outra turma. E quem primeiro corrigia era uma outra professora. Depois vinha a segunda revisora. A última revisora era a professora da turma⁹.

Yelda segue descrevendo pormenores, levanta da cadeira, empolga-se, interpretando diálogos, como se quisesse me fazer entender o absurdo que ela via em tudo aquilo e, ao mesmo tempo, dando-se conta de que na época pouco fizera para reverter a situação. Mas, conforme comprova a seguir, uma pequena resistência sempre era possível expressar:

[...] daqui a pouco eu olhei: *Meu Deus! Essa questão todos os meus alunos estão errando!* Já havia passado por duas professoras avaliadoras. Eu disse: *Não, não... Deixa eu fazer essa conta aqui, que isso aqui tem qualquer [erro]*. Eu olhei a chave de correção e exclamei: *ah, a chave de correção esta errada*. Mas isto não foi o pior: quando eu disse: *Gente, a questão X está errada na chave de correção. O resultado não é aquele. É esse!* – Lembro que era questão envolvendo multiplicação de decimal, ou uma divisão de decimal... - Eu disse: *Está errado!* Mas teve uma pessoa que disse: *Não! Vai ser como está na chave de correção!* Bah! [expressão típica de gaúcho, indicando, no caso, indignação] Saímos e fomos até a [diretora] Dona Marga¹⁰. Mas, assim mesmo, a pessoa aquela só aceitou porque, no dia seguinte, veio a emenda da Delegacia de Educação. Era assim, desse jeito. Era um ritual que não terminava mais!

Qual o aspecto positivo disso tudo, pergunto eu, sem sequer terminar a frase, por ela interrompida abruptamente: “Nenhum! A tabulação que a gente fazia – imagina, ainda fazia a tabulação! – ia embora. Ia embora! Depois não sei como é que ficava a tabulação. Mas eram uns rituais! Eu acho, assim: era um verdadeiro *Auschwitz!* Era, em termos de escola, era ! Eu penso [hoje]: “Meu Deus, como é que a gente se prestava pra isso?”

⁹ Segundo depoimento das entrevistadas, havia uma “Comissão Aplicadora e uma Comissão Apuradora”.

¹⁰ Quando entrevistei dona Marga, acerca das “provas prontas” ela declarou: “Era uma *porcaria* [aquelas provas]! Desculpe a expressão, [mas havia] somente *sublinha, faz uma cruzinha*, não havia questão aberta”.

Ainda que o CPOE buscasse argumentos científicos para a sua política de avaliação, o fato de utilizarem as mesmas questões para todos os recantos do Estado, causava enormes problemas não só para as crianças e professoras, mas também no que dizia respeito à interpretação dos resultados obtidos. Vários casos arrolados pelas entrevistadas assim o comprovam. Este que Denise conta é exemplar:

“Não sei se tu já sabes essa história? Dizia-se que em Caxias do Sul, uma prova de primeira série solicitava: *Desenhe uma vela no barco*. Só que em Caxias do Sul, para os *coitadinhos*, num bairro de periferia, o que é *vela*? Todo mundo desenhou uma vela acesa. [Foi considerado] tudo errado. Vinha a chave e o pessoal seguia à risca. A mesma prova [para todo o estado]. Era incrível!”

Nem todas incidem no mesmo ângulo da crítica. Dependendo da situação experienciada, as opiniões se diversificam. O que permanece constante, porém, é o processo de assujeitamento inerente a tais práticas, processo este que algumas, como Soni, conseguem identificar com perspicácia: “Havia muita desconfiança da direção e professoras colaboradoras. Tinham medo que a gente tomasse conhecimento antes das questões. Na correção era um pavor. As provas eram muito bem elaboradas. Os alunos bons acertavam quase tudo. Minha crítica não é às provas e sim à desconfiança da direção”. A indignação, praticamente unânime em todos os depoimentos, parece aumentar na medida em que surge certa consciência do processo de assujeitamento (no sentido que Foucault dá ao termo, ou seja, aquele que supõe a adesão dos sujeitos). Fátima, porém, que mais tarde vai ocupar função importante na equipe diretiva do CPOE – e que, portanto, se tornará não só uma das defensoras, mas também uma das elaboradoras das tais Provas – encara os problemas encontrados de forma positiva, vendo essa experiência como um desafio:

As provas, naquele tempo, não era invenção nossa na sala de aula. Vinham da Secretaria de Educação. Era uma beleza. A gente aprendia tanto com as provas! Porque, quem elaborava as provas aqui, eram as Técnicas em Educação, que tinham feito cursos em Belo Horizonte, Estados Unidos... Sempre havia uma ou outra questão novidade, que servia de alerta para a professora [preparar para o ano seguinte]. Lembro que, ainda como professora, trabalhei o tema da Revolução Farroupilha muito bem. Eu cheguei a fazer com os alunos de Canguçu, uma excursão a Piratini, para visitar os prédios históricos. Eu ensinei tudo sobre a Revolução Farroupilha. Pois não é que a questão que caiu sobre a Revolução Farroupilha foi “Onde nasceu Bento Gonçalves?” Meus alunos todos erraram [riso]. Num dos livros me passou [despercebido] que Bento Gonçalves tinha nascido em Triunfo!

Conforme já mencionado, Fátima, por ter integrado os bastidores do CPOE e conhecido de perto a seriedade e o rigor com que ali se tratavam as questões de ensino, não consegue criticar o fato de as provas deterem-se em aspectos secundários do conteúdo. A partir desta perspectiva, encara as iniciativas do setor como possibilidades para o aperfeiçoamento das professoras e do sistema escolar daquele tempo. Não percebe que tal processo, em sua totalidade, pode ser perfeitamente identificado como um *exame* e, nessa condição, um mecanismo, altamente ritualizado, uma “cerimônia de poder”, integrando um dos dispositivos do disciplinamento (Cfe. Foucault, 1998, p. 154). Pois este “verdadeiro ritual”, em cada final de ano letivo, era aguardado ansiosamente: “chegava o pacote pronto” (Lory), “e aí se abria só no dia, com a presença da diretora e tinha sempre uma observadora...” (Branca). De fato, tudo isso constituía-se como um poderoso instrumento de controle e praticamente subordinava todas as demais atividades didáticas do ano. Algumas entrevistadas chegam a declarar que seu planejamento se restringia a seguir pormenorizadamente o “Programa”¹¹. Havia certeza de que dali derivariam todas as questões. Não se pode esquecer, entretanto, que a motivação das mestras em preparar muito bem os alunos não se justificava apenas porque tal empenho poderia servir para a promoção e vida futura daquelas crianças: pouco divulgado nos documentos é o fato de que a percentagem de aprovados, registrada anualmente na ficha individual de cada professora¹² somava pontos para ela, no momento em que desejasse “passar para uma *entrância* superior”, mais próxima de sua casa, com nos explica Sheila: “Naquela época existia um sistema de promoção por concursos, para passar de primeira para segunda *entrância*, de segunda para terceira... As *entrâncias* eram classificadas de acordo com a localização geográfica e número de alunos e professores de cada escola. Os Grupos Escolares localizados em Porto Alegre, por exemplo, pertenciam à quinta *entrância*.”

Portanto, para obter sucesso na promoção de carreira, havia uma pontuação a ser atingida pela mestra, resultante de relatórios emitidos por superiores. Por isso, cada

¹¹ Programa de Conteúdos Mínimos, organizado pela equipe do CPOE da SEC, para todas as disciplinas do currículo primário, e editado pela Livraria Tabajara, na década de 60, em mais de uma edição. Sobre este assunto, Moreira assim se manifesta: “nenhuma [professora] deixava de preocupar-se com os exames finais [...] desejosas de aplicar bons métodos de ensino, se viam na contingência de ensaiá-los, uma vez por outra, quase a título de recreação, mas sem deixar de conseguir as memorizações e mecanismos mentais que seriam testados nos exames. Este segundo aspecto era, não há dúvida, o mais importante para a professora” (p. 131).

professora tinha todo o cuidado em manter em ordem sua “papelada” - termo que as entrevistadas usam freqüentemente, quando se referem aos documentos que ajudavam na comprovação de seus méritos. Nem todos os registros, porém, chegavam às suas mãos. A ação da professora era acompanhada cotidianamente pela diretora da escola e, esporadicamente, pela orientadora de ensino da Delegacia de Educação. Ambas, além dos registros formais, produção de relatórios e cálculos estatísticos, também elaboravam apontamentos paralelos – observações e comentários acerca da professora e de seu comportamento – arquivando-os na secretaria da escola ou, em alguns casos, encaminhando-os a instâncias superiores. Nesta “acumulação documentária” (Foucault, 1998, p.157), estava em jogo o conceito das professoras. Neste sentido também elas estavam sob *exame*, situadas num campo de vigilância, envolvidas pelas redes do “poder de escrita”, uma das peças essenciais nas engrenagens da tradição disciplinar (Idem).

Esse particular acontecimento das “provas prontas”, submetido a rigoroso cronograma – a mesma prova, para as mesmas séries no mesmo dia e turno, em todas as escolas estaduais do Rio Grande – apoiava-se na onipresença do Estado (*sic*), instância que se faz representar por práticas autoritárias indelévels, gestos sutis, meias palavras, enfim, atitudes assumidas por diretoras ou orientadoras de ensino, as quais fiel e cotidianamente cumprem seus papéis nos diversos lugares em que sua autoridade, de fato e de direito, se legitima.

Ouvir o depoimento destas velhas mestras permitiu igualmente encontrar mulheres profundamente imersas no próprio discurso que ajudou a constituí-las. Inseridas numa história e numa linguagem, e envolvidas nas malhas de poder que desde sempre ali existiu, seus depoimentos muitas vezes revelam a incorporação de uma “voz pedagógica” (Hoskin, *in*: Ball, 1993, p. 230). Neste sentido, algumas das depoentes ainda hoje encaram o ritual de modo positivo, como Lory, quando identifica aquele constante controle sobre elas como “o cuidado que as orientadoras tinham para com a gente”. No entanto, outros significados surgem ao se analisar mais criticamente a posição a que se submetiam as jovens professorinhas de então, como se pode constatar mais uma vez pela indignação de Yelda: “Olha, eu tinha uma colega que no dia que tinha que entrar naquela salinha [onde se

¹² O grau de importância atribuído a essa *Ficha Individual do Professor* pode ser deduzido pelo zelo em sua conservação: este foi um dos raros documentos que consegui encontrar nos arquivos do “Grupo Escolar Pedro II”. E em cada uma delas, o registro da percentagem de aprovação da respectiva turma, ano a ano.

realizaria o exame de seus alunos], antes mesmo de ela tomar conhecimento do que estava escrito naquela prova, chegava a verter água de suas mãos. E ela me dizia: *Pode ter qualquer coisa que eu não ensinei*”. Ao que eu reagia: *Eu também! Tem coisa que eu não ensinei! A minha ótica da realidade da classe é uma, a ótica de quem fez a prova é outra!* [E, então, voltando-se para mim, entrevistadora, acrescenta:] Olha nós aqui, e olha alguém lá na fronteira, olha a... como é que se diz... a diversidade, vamos dizer, a característica regional própria. Tinha coisa naquelas provas que não interessava!”

Lembro, então, que por sua idade Yelda deveria ter vivido em sua carreira momentos posteriores, quando tal situação havia se alterado. Ela confirma, dizendo: “Eu lembro que em 66, já era a gente que elaborava a prova. A gente![repete enfaticamente] Então, o que que eu fiz? Eu abri o *meu* programa de Português e essas coisas assim de *hiatos*, por exemplo, eu fiz os alunos *sentirem*... Eu trabalhava mais com o contexto, sabe?” De fato, em poucos minutos, Yelda ali comprovava que desde sempre, com certeza, teria havido entre as professoras gaúchas, um rico potencial de idéias e criatividade, à espera de oportunidade para colocar-se em prática. Ela ali discorria em torno de uma questão polêmica, que muita discussão havia gerado (e ainda hoje ocupa lugar de destaque), não só no interior das escolas, mas também entre os administradores e técnicos educacionais, responsáveis pelas decisões acerca de políticas de avaliação. Aqui cabe novamente algumas considerações de Moreira (op. cit.), comprovando a existência, já na época, do tradicional discurso que, ao analisar determinados problemas, costuma desviar questões de fundo para culpabilizar o magistério. Apesar de longa, tal citação merece ser transcrita integralmente, para que se possa ver com acuidade como operam as estratégias de poder/saber, no campo da educação:

Na palestra que mantivemos com a diretora do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, tivemos oportunidade de discutir longamente a questão de adotar os testes de aproveitamento elaborados por um órgão central, dentro da melhor técnica possível, para a promoção de alunos. Defendemos a tese de que a própria escola, tendo em vista o que as professoras puderam realizar em face das possibilidades oferecidas pela natureza dos alunos, das instalações e aparelhamento didático e das condições culturais do meio, é que deveria decidir dos critérios da promoção.

Narrou-nos a diretora que já havia pensado nisso e, com a aprovação do Secretário, promovera uma reunião de delegados de ensino e de orientadores educacionais, para tratar do assunto, tendo, porém, encontrado resistências gerais que a obrigaram a desistir de seus propósitos.

Entre as razões que se apontaram para manter as provas de aproveitamento elaboradas pelo Centro como critério de promoção em todas as escolas mantidas pelo Estado, preponderam

as de ordem administrativa, relativas ao professorado, principalmente nas áreas urbanas. De natureza social seriam as que resultam da atual conjuntura brasileira, em que as possibilidades de trabalho favorecem ao professor mais de uma função remunerada, de modo que ele se agita, economiza tempo e se limita a consagrar à escola pública apenas o que lhe exige o horário; não tem tempo de preparar as atividades docentes, de revisar o que faz; desaparece a dedicação à escola e ao trabalho didático. De natureza administrativa são os privilégios ou prerrogativas que as leis asseguram ao professor, tais como licenças de diversas espécies (para tratamento de interesses, de saúde, para gestação, gala e luto), bolsas de estudo, etc. Todos estes fatos enfraquecem as atividades docentes, reduzem as possibilidades da escola e, sobretudo, criam um clima de facilidades e de superficialidade que prejudicam a escola primária pública.

Por isso, o exame de Estado, como são as provas organizadas pelo CPOE, estabelecem um mínimo de obrigações para o professor: o cumprimento do currículo escolar e a medida indireta de sua eficiência profissional. Temem os responsáveis pela educação no Rio Grande do Sul que, sem isso, os níveis de ensino baixem a padrões vis, de modo que a adotar as medidas e técnicas que julgamos mais racionais e adequadas à natureza da escola primária, seria necessário uma grande reforma de base que abrangeria a mudança do próprio *status quo* do magistério respectivo.

Creemos que em face do exposto, fica bem caracterizada mais uma das grandes contradições da nossa escola pública, porque a situação gaúcha se repete em todos os estados brasileiros (op. cit. p. 47).

Idéias advindas de instâncias poderosas tendem a se instituir como verdades (ainda que a história registre algumas tênues reações emergindo do professorado¹³). Atribuir a causa dos problemas ao professor que busca “mais de uma função remunerada” é, inquestionavelmente, construir uma falsa lógica. Os argumentos ali apresentados não passam de justificativas *racionais* para tomada de decisões, incluindo vigilância e controle. Como se viu acima, basta ouvir um só depoimento das professoras que viveram aquele período para comprovar o quanto se trata, neste caso, da produção de efeitos de verdade. Não que se possa advogar em defesa incondicional da palavra das depoentes ou decretá-la como a única versão existente. Mas, com certeza, no mínimo concluir quão complexas e emaranhadas são as tramas da história e quão grande é o desafio para continuar tentando desmanchar os nós desta rede infinita.

Na mesma proporção em que esta complexidade lança seus desafios, os limites deste trabalho também impõem restringir aqui outros desdobramentos. Há, entretanto, um aspecto que não pode deixar de ser destacado: trata-se de outro ângulo manifesto pelas professoras: o ângulo oposto, que encara as “provas prontas” e outros procedimentos correlatos como positivos, até mesmo indispensáveis, para o sucesso da maquinaria escolar. Tal posicionamento se justifica tendo em vista o conceito que o Rio Grande do Sul ocupava

então no cenário nacional em matéria de educação, o qual em grande parte pode ser atribuído a este programa de verificação do rendimento, como se pode aferir do trecho a seguir. Nele explicitam-se saberes que davam suporte à política adotada pela Secretaria de Educação:

“Vemos assim que, no quanto respeita à educação, não estão os sul-riograndenses longe de realizar perfeitamente o que, há cerca de 40 anos, já pregava Fayol: administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar”. Em nenhum outro Estado brasileiro, dos que já conhecemos, sentimos a organização administrativa da educação tão encaminhada quanto a gaúcha, para a obtenção de tal *desideratum*” (Moreira, p. 51).

Tal posicionamento é assumido com destaque por inúmeros personagens do sistema, independente da posição que ocupam na hierarquia. Elogios advêm tanto de representantes do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) como – surpreendentemente - das próprias professoras e diretoras, as quais manifestam-se orgulhosas porque *sua escola*, em contraste com a da rede privada e confessional, estava sujeita às provas organizadas pela Secretaria Estadual. Como se sabe, tal fato se prestava para gerar uma polêmica comum à época: seriam efetivamente as escolas do Estado mais *fortes* do que as demais? Observe-se um comentário de Marga, recordando seu tempo de diretora: “Isso me foi muito gratificante: as pessoas tiraram os filhos do colégio X, do colégio Y, [rede privada] e levavam para lá [para o nosso Grupo Escolar]!”¹⁴.

Mais significativo ainda o fato de que não somente diretoras se orgulhavam de suas escolas, também as professoras pertencentes ao quadro do magistério público estadual consideravam-se mais competentes do que aquelas das escolas da rede privada: estas não eram nem sujeitas às provas enviadas pela SEC, nem necessariamente obrigadas a cumprir o programa curricular oficial. Sob este ângulo, portanto, a *identidade* de professora da escola pública fazia diferença. A princípio, parece contraditório o fato de, em meio a toda a angústia que o tal processo avaliativo gerava, o magistério público ali encontrar uma forma de legitimação perante a sociedade. Mas, longe de constituir-se uma contradição, pode-se

¹³ Tais reações são descritas em outra parte desta pesquisa, quando se analisa o contexto noticiado pelos jornais da época (manifestações públicas de professores, passeatas, cartas indignadas de leitores que criticam a forma como os governos tratam as questões do magistério, etc).

¹⁴ Com referência a isso, Moreira também registra: “Nenhuma das diretoras de escola pública admite que as particulares possam obter resultados iguais ou melhores que os seus” (p. 142).

dizer que se trata de um acontecimento que é parte da mesma lógica, segundo a qual o poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar.

Na perspectiva de considerações finais, ousou levantar alguns pontos de arremate:

- Divisões, certamente, são também formas de subjetivação. As “provas prontas” podem ser aqui configuradas como “práticas divisórias”, onde a superposição das relações de saber/poder se expressam de forma exemplar. Enunciados advindos do campo científico justificam práticas de orientação técnica, classificando os indivíduos (alunos e professoras), alocando-os conforme os resultados alcançados. O poder se exerce a partir de inumeráveis pontos, inerentes a outras relações, nem todas conscientes por parte dos sujeitos envolvidos. No caso das “provas prontas”, o poder do Estado só conseguiu operar de modo eficaz porque outras relações de poder já estavam presentes na escola (pequenas lutas entre as professoras, autoritarismo de diretoras, entre outras¹⁵). Além disso, como opera em rede, o próprio discurso das professoras, na época, ajudou a sustentar o discurso do poder, fazendo com que eventuais resistências fossem absorvidas. Ou seja, o poder se reproduz sobre o próprio campo de exercício daqueles em relação a quem ele se exerce.

- O discurso das professoras, aqui em estudo, parece indicar, entre outras coisas, o seguinte: o fato de elas transformar percalços em desafios não se justifica apenas por razões *vocacionais*, como costumeiramente se apregoa, mas também porque, assim, estão revigorando seu potencial empreendedor, garantindo respeito e legitimidade diante do contexto social mais amplo. Os depoimentos indicam que a trajetória por elas escolhida não se justifica apenas pela visão maternal ou missionária, mas igualmente por uma vontade de poder, uma ambição por projetos originais e reconhecimento frente à sociedade. Na superfície indelével de um discurso com nuances de lamento ou queixa, é possível detectar também enunciados de ambição e poder nele inseridos. No contexto em análise, as professoras constituem os próprios elementos que ajudam a sedimentar as relações de poder que aí se solidificam. Os mecanismos herdados de nossa “sociedade disciplinar” (Foucault, 1998) tornam-se mais eficazes na medida em que tem na professora primária uma fiel escudeira. Percebendo-se como alguém que tem diante de si “uma missão a cumprir” - mas

¹⁵ A pesquisa mais ampla, da qual emana o presente artigo, fornece inúmeros dados acerca destas práticas.

paralelamente beneficiando-se de práticas que as legitimam como pessoas de certo prestígio na comunidade - as professoras daqueles tempos (assim como hoje), sem dúvida, integram o jogo de poder/saber junto às instâncias internas e externas da escola.

- O poder disciplinar produz saberes diretamente relacionados a modos de pensar e agir do cidadão em geral, cuja formação sistemática se dá na escola - na época aqui em estudo, certamente o melhor lugar para alcançar tal objetivo. A professora, então, ao mesmo tempo que é instituída por aquelas relações de poder/saber, assume um papel ativo como também instituidora de determinada ordem social. Embora não possam escapar totalmente dos regimes de verdade em que estão inseridas, algumas entrevistadas, olhando da janela do presente, ousam pequenos deslocamentos, vindo a instalar seu pensamento, ainda que provisório, em outros espaços, mais condizentes com seu estágio atual.

- Com certeza, a professora primária aqui em estudo exerce poder, mas com a mesma certeza se constata que, em torno e sobre ela, outros poderes se exercem, num incrível jogo de estratégias. Eis à primeira vista um paradoxo, mas que de fato é parte de um mesmo sutil mecanismo: a professora é poderosa e, ao mesmo tempo, e na mesma intensidade, não possui poder algum; ela serve de instrumento para que outros poderes sejam exercidos e, é nesse jogo, justamente, que o poder autoritário se faz exercer com vigor.

Encerro consciente de que tudo isso se insere no quadro geral das narrativas acerca de um passado presente do magistério, uma em meio a tantas outras possíveis. Um passado presente, no duplo sentido que essa expressão encerra: é passado que vigora hoje¹⁶ e é passado dádiva, que se oferece para que dele se possa continuar aprendendo... Esta, pois, a forma que encontrei de dar conta de uma parte da história. É meu próprio modo de atuar sobre o que restou do balanço entre memória e esquecimento, a minha forma de organizar um pedaço do todo, este, sim, de absoluta impossível configuração. Eis, pois, um conjunto de acontecimentos do passado que hoje, ao serem reapresentados, passam a configurar-se como um novo acontecimento discursivo. A partir de agora, portanto, aberto a novas indagações e críticas.

¹⁶ Desnecessário fazer menção à política de provas padronizadas, tão comuns hoje no cenário das escolas, a nível nacional e internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Marta M.C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In : FREITAS, Marcos C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1997.
- CORREIO DO POVO*, Porto Alegre, 5 de outubro de 1945.
- DREYFUS, H.L. ; RABINOW, P. (Eds.) *Michel Foucault : beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago : Harvester, 1982.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e quietais. *História da Educação*, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 5-20, abr.1997.
- _____. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre : UFRGS, 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- FISCHER, Rosa M.B. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In : COSTA, Marisa W. *Caminhos investigativos*. Porto Alegre : Mediação, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 17. ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- _____. *Microfísica do poder*. 11^a ed. Rio de Janeiro : Graal, 1995.
- HOSKIN, Keith. Foucault a examen : el criptoteórico de la educación desenmascarado. In : BALL, S.J. (Comp.) *Foucault y la educación : disciplinas y saber*. Madrid : Morata, 1993.
- LEYDESDORFF, Selma; PASSERINI, Luisa; THOMPSON, Paul. (Eds.) *Gender and Memory : International yearbook of oral history and life stories*. New York : Oxford University Press, 1996.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. Testes ABC e a fundação de uma tradição. In : MONARCHA, C. (Org.) *Lourenço Filho : outros aspectos, mesma obra*. Campinas : UNESP, Mercado de Letras, 1997.
- MOREIRA, J. R. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro : INEP, 1955. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar-C.I.L.E.M.E., n. 5).
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, *Boletim Anual do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE)*, Porto Alegre, 1947-1966.