

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CAMILA MARIA OLIVEIRA

**OBSERVAÇÃO E REGISTRO NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

RECIFE

2016

CAMILA MARIA OLIVEIRA

**OBSERVAÇÃO E REGISTRO NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco . PPGE/UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Formação de professores e Prática Pedagógica

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho

RECIFE

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

O48o Oliveira, Camila Maria.
Observação e registro no campo curricular da educação de jovens e adultos / Camila Maria Oliveira. – 2016.
150 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Anexo.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores - Formação.
3. Prática de ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. II. Título.

CDD (23. ed) UFPE (CE2017-12)

CAMILA MARIA OLIVEIRA

OBSERVAÇÃO E REGISTRO NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Janayna Silva Cavalcante de Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Karina Mirian da Cruz Valença Alves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico aos meus amados:
Thyago (companheiro e melhor amigo),
Ester (mãe e inspiração), Marcos (pai e fortaleza),
Jéssica (irmã e alegria) e
Izabel (tia e cuidado).

AGRADECIMENTOS

"O essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender. Eu prefiro despir-me do que aprendi, eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembulhar-me e ser eu."
(Alberto Caeiro)

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Aba, pai celestial cuidadoso e presente em todos os momentos da minha vida. Deus, com tantos nomes, *El shaddai* (Deus todos poderoso), *Elohim* (Deus no controle), *Shamah* (Deus presente), *Jireh* (Deus que provê), *El Caná* (Deus zeloso), foi e continua sendo minha fortaleza nesse processo doloroso de escrita e solidão acadêmicas.

Meu carinho e gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho. Mulher/Professora que admiro desde suas aulas no terceiro período do curso de Pedagogia, cuja disciplina de currículo fez despontar meu interesse por esse campo teórico. Agradeço o apoio e parceria dessa brilhante intelectual que faz parte da minha construção do processo de reflexão e formação humana.

À minha família, especialmente, meus pais Ester e Marcos, pelas condições de possibilidade de priorizar meus estudos. Obrigada paiinho por ser um pai tão maravilhoso. Você fez e sempre fará o possível para me ajudar em qualquer dimensão da minha vida. Obrigada mainha por cuidar tanto de mim, por sempre estar disposta a me ouvir e aconselhar, por esse tempo ter preparado meu almoço enquanto estava sentada em frente ao computador escrevendo a dissertação. Obrigada Jel, minha irmã e amiga em quem encontro alegria e colo para desabafar. Thyago, meu marido e nova família, melhor amigo e companheiro, grande incentivador dos meus sonhos.

Às minha amigas Janaina, Luana, Gérsica, Ana, Amanda, Dayse e amigos Joás, Lauhann, Guego por todo afeto, torcida e sinceridade em minha/nossa caminhada. Agradeço a todas da minha turma de graduação de Pedagogia da UFPE, porque juntas construímos uma jornada de reflexão e solidariedade.

Ao Grupo de Estudos Foucaultianos, coordenado pela Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho, formado pelas queridas: Ana Paula Abrahamian, Ana Paula Rufino, Ana Cristina Hazin, Janayna Lima, Patrícia Ignácio, Talita Nascimento, pelas

manhãs de aprendizado mútuo em que refletíamos o pensamento de Michel Foucault.

À minhas amigas para além dos muros do Centro de Educação: Natália Belarmino e Andréa Castro, essas são a prova de que não existem apenas competitividade e egoísmo nos corredores da academia. Obrigada por todo apoio e palavras de encorajamento. Vocês são %madeira de lei que cupim não rói!+

Aos professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pelas discussões que desnudavam minhas certezas durante minha formação na graduação. Aos professores Flávio Henrique Brayner, Alexandre Simão de Freitas e Everson Malaquias, pelas reflexões, provocações e pelos ricos debates que presenciei em sala, os quais me fizeram repensar os problemas da educação.

Ao Instituto Capibaribe e companheiras de trabalho, lugar/casa de formação, apoio e alegria, em que tenho aprendido todos os dias.

À minha banca de qualificação, aos professores Alexandre Simão, Karina Valença e Zélia Porto pelas ricas contribuições no trabalho daquele momento e por continuarem se debruçando nessa etapa final. Agradeço a professora Janayna Lima por ter se disponibilizado em vir do Maranhão a Recife e poder partilhar sua vivacidade intelectual.

Obrigada aos(as) coordenadores(as), por toda presteza, ao disponibilizarem gentilmente os materiais da escola, sem os quais não seria possível realizar esse trabalho.

Aos funcionários do PPGE, por toda prontidão e disponibilidade em atender as demandas burocráticas e técnicas necessárias. Agradeço à CAPES pelo fornecimento da bolsa, que me possibilitou esses dois anos de estudo.

Aviso aos naufragos

Esta página, por exemplo,
não nasceu para ser lida.
Nasceu para ser pálida,
um mero plágio da Ilíada,
alguma coisa que cala,
folha que volta pro galho,
muito depois de caída.
Nasceu para ser praia,
quem sabe Andrômeda, Antártida,
Himalaia, sílaba sentida,
nasceu para ser última
a que não nasceu ainda.
Palavras trazidas de longe
pelas águas do Nilo,
um dia, esta página, papiro,
vai ter que ser traduzida,
para o símbolo, para o sânscrito,
para todos os dialetos da Índia,
vai ter que dizer bom dia
ao que só se diz ao pé do ouvido,
vai ter que ser a brusca pedra
onde alguém deixou cair o vidro.
Não é assim que é a vida?
(Leminski, 2006, p. 15)

RESUMO

Esta dissertação, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, no núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, intitulada "Discursos da observação e registro: livro de ocorrência na Educação de Jovens e Adultos", tem como objeto de investigação discursos da observação e registro que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como esses podem atuar na produção de subjetividades dos sujeitos da EJA. Neste trabalho, a observação e o registro são compreendidos como um dispositivo pedagógico, dessa forma, entendemos que ao observar e registrar o comportamento e as aprendizagens, estão envolvidos mecanismos de regulação, autorregulação e poder em um jogo de verdade entre o estudante, enquanto objeto visível, e o professor, enquanto observador, como esse vê e como deve olhar os estudantes. A análise apresentada nesse texto dissertativo teve como foco de estudo o discurso sobre observação e registro no campo curricular da EJA, especificamente, a partir dos livros de ocorrência. O estudo objetiva explicitar e discutir o cenário discursivo da observação e registro, bem como analisar as práticas discursivas da observação e registro na EJA, a partir do artefato curricular: livro de ocorrência. Com o aporte das discussões de Michel Foucault, Jorge Larrosa, Jorge Ramos do Ó, Guacira Louro e Valerie Walkerdine, foi possível compreender e analisar os artefatos curriculares de observação e registro, como possíveis produtores de subjetividades, operando e fabricando sujeitos normais no processo de escolarização. Nosso *corpus* compreendeu livros de ocorrência, coletados de três escolas da rede estadual com ensino da EJA, localizadas em Paulista. Em nossa análise, utilizamos o arcabouço metodológico da abordagem arqueogenealógica dos estudos foucaultianos. A análise problematiza o livro de ocorrência como um dos mecanismos documentários da observação e registro da EJA. Nesse mecanismo, o qual produz efeito sobre os sujeitos da EJA, indicamos na análise: a narrativa confessional . a assinatura no livro de ocorrência e a dimensão da confissão; Os minitribunais escolares . dimensão jurídica nos livros de ocorrência; a técnica de constrangimento . o chamamento dos responsáveis e o poder da escola de dizer o verdadeiro, como também as manifestações de resistência que atravessam os livros de ocorrência. A análise mostra como esse tipo de artefato curricular pode operar se constituindo a partir de uma lógica disciplinar estabelecida na escola, tendo como fim a normalização de corpos e mentes, em outras palavras, dizendo para sujeitos da EJA a forma correta de ser e estar na escola e no mundo. Nessa perspectiva, nosso trabalho propõe uma reflexão para que se possa desnaturalizar artefatos cotidianos do currículo, sobretudo aqueles mais esquecidos, todavia esses atuam com vontade de verdade sobre os(as) estudantes; bem como essa análise nos oferece a possibilidade de compreender melhor nossa prática pedagógica, revendo esses artefatos com constante vigilância ética.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Livros de Ocorrência. Observação e Registro. Processos de subjetivação.

ABSTRACT

The subject of this dissertation, written for UFPE's Postgraduate Education Program, at the center for Teacher Development and Pedagogy, and entitled "Discourses of observation and register: the tracking sheet in Young and Adult Education", are the discourses on observation and register that pervade "Educação de Jovens e Adultos" (EJA, the Brazilian program for Youth and Adult Education), and how they may influence the production of subjectivities of EJA's students. In this study, observation and register are conceived as pedagogical tools, hence we understand that, when observing and registering behavior and performance, there are mechanisms of regulation, self-regulation and power at play, so that student is the visible subject, while the teacher, as an observer, looks at himself and at the students. The analysis presented here is aimed at the discourse about observation and register within the EJA's syllabus, as seen in the teachers' tracking sheets. The study's goal is to expose and discuss the context of enunciation on observation and register, as well as to analyze the rules of discursive formations in EJA's observation and register through the tracking sheets. Considering the discussions fostered by Michel Foucault, Jorge Larrosa, Jorge Ramos do Ó, Guacira Louro and Valerie Walkerdine, it was possible to comprehend and analyze the curricular artifacts of observation and register as possible creators of subjectivities that operate and fabricate regular subjects in the schooling process. Our corpus consists of tracking sheets collected from three EJA state schools located in Paulista, PE, Brazil. Our analysis relied upon the methodology of archeogenalogy approaches from Foucault's studies. The analysis problematizes the tracking sheet as one of the mechanisms for documenting observation and register at EJA. In this mechanism, which has effects upon EJA's students, we observed: the confessional narrative . the signature in the tracking sheets and their confession feature; the schools' mini-courts . the juridical feature of the tracking sheets; the embarrassment technique . the fact that the school calls the students' parents and its power to tell them the truth, as well as the resistance attitudes that pervade the tracking sheets. The analysis shows how this type of curricular artifact may operate through a disciplinary logic established in school in view of regulating bodies and minds or, in other words, of telling the EJA's subjects how they must behave at school and in life. Thus, our study proposes a reflection towards the denaturalization of such curricular artifacts, especially the ones that are more frequently forgotten about . even though they truly influence the students. Also, this analysis gives us an opportunity to better understand our own pedagogical practice as we take a second look at these artifacts with constant and ethical vigilance.

Key-words: Youth and Adult Education. Tracking Sheets. Observation and Register. Subjectivation Processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha Individual de registro das notas, escola D.....	42
Figura 2 - Ficha de Matrícula, escola D.....	43
Figura 3 - Diário de Classe, escola A.....	45
Figura 4 - Diário de Classe, escola D.....	46
Figura 5 - Diário de Classe, escola D.....	46
Figura 6 - Diário de Classe, escola D.....	47
Figura 7 - Diário de Classe, escola A.....	48
Figura 8 - Diário de Classe, escola A.....	48
Figura 9 - Diário de Classe, escola D.....	49
Figura 10 - Pintura %Joana D'Arc na fogueira+ por Hermann Anton Stilke, 1843.....	79
Figura 11 - Gravura %Journée du 21 janvier 1793 la mort de Louis Capet sur la place de la Révolution+ por Isidore-Stanislas Helman; Antoine-Jean Duclos; Charles Monnet, 1794.....	80
Figura 12 - Cena escolar no Fórum em Pompéia. Estampado de uma pintura mural. Museu de Nápoles õõ õ	82
Figura 13 - Palmatória.....	85
Figura 14 . Palmatória.....	85
Figura 15 - Página inicial do Código do Ensino do Estado do Paraná (1917).....	90
Figura 16 - Livro de ocorrência, escola C.....	93
Figura 17 - Livro de ocorrência, escola C.....	97
Figura 18 - Livro de ocorrência, escola B.....	97
Figura 19 - Livro de ocorrência, escola A.....	99
Figura 20 - Livro de ocorrência, escola A.....	99
Figura 21 - Livro de ocorrência, escola B.....	100
Figura 22 - Livro de ocorrência, escola B (Continuação)	100
Figura 23 - Livro de ocorrência, escola A.....	103
Figura 24 - Livro de ocorrência, escola A.....	103
Figura 25 - Livro de ocorrência, escola B.....	108
Figura 26 - Livro de ocorrência, escola C.....	112
Figura 27 - Livro de ocorrência, escola C.....	113
Figura 28 - Livro de ocorrência, escola C.....	114
Figura 29 - Livro de ocorrência, escola C.....	120
Figura 30 - Livro de ocorrência, escola A.....	122
Figura 31 - Livro de ocorrência, escola A.....	123
Figura 32 - Livro de ocorrência, escola B.....	123
Figura 33 - Livro de ocorrência, escola B.....	124
Figura 34 - Livro de ocorrência, escola B.....	124

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - A travessia.....	35
Esquema 2 - modelo analítico de inspiração nos estudos de Foucault.....	69

SIGLAS

CNE/ CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DC	Diário de Classe
EJA	Educação de Jovens E Adultos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPEP	Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Adultos e Educação Popular
OR	Caderno temático Observação e Registro
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SECAD	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/PE	Secretaria Estadual de Educação Pernambuco
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 OBSERVAÇÃO E REGISTRO É OBJETO DE ESTUDO.....	21
2.1 Enunciados sobre observação e registro: o ver e o ver-se.....	22
2.2 Enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos: sujeitos e dinâmicas.....	31
2.3 Enunciados sobre observação e registro na Educação de Jovens e Adultos.....	38
3 PERCURSO ANALÍTICO DO ESTUDO: CONCEITUALIZAÇÃO E CAMINHO INVESTIGATIVO.....	51
3.1 Disciplinarmento na escolarização da EJA: Dramas e Tramas.....	52
3.2 Mas Afinal, o que é Dispositivo Pedagógico?.....	60
3.3 Elementos da análise arqueogenealógica.....	64
3.4 Esquema do modelo analítico.....	68
3.5 <i>Corpus</i> de análise.....	70
4 O LIVRO DE OCORRÊNCIA COMO MECANISMO DOCUMENTÁRIO: ENTRE PUNIÇÕES, CONFISSÕES E CONSTRANGIMENTO.....	72
4.1 Escola como um lugar de observação e registro.....	73
4.2 Punição, Disciplina, Prêmio: memória discursiva do livro de ocorrência.....	77
4.3. Narrativas de normalização.....	92
4.3.1 Narrativa confessional: a assinatura no livro de ocorrência e a dimensão da confissão.....	93
4.3.2 Narrativa confessional: a assinatura no livro de ocorrência e o ritual da confissão.....	95
4.4 Os minitribunais escolares: dimensão jurídica/policial nos Livros de ocorrência	106
4.5 A técnica de constrangimento: o chamamento dos responsáveis e o poder da escola de dizer o verdadeiro.....	115
4.6 Negar-se, opor-se, recusar-se: manifestações de resistência nos livros de ocorrência.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXO - COLEÇÃO TRABALHANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OBSERVAÇÃO E REGISTRO.....	137

INTRODUÇÃO

A viagem real da descoberta não consiste em visitar paisagens novas, senão em ver com olhos diferentes.
(Marcel Prost)

O texto dissertativo a seguir é um convite a uma reflexão a partir dos discursos da observação e registro que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Iremos problematizar tais discursos em sua condição de visibilidade e de enunciabilidade e como esses estão implicados na produção de subjetividades dos sujeitos da EJA.

É uma análise que incide sobre o Livro de Ocorrência como um dispositivo de observação e registro adstrito a EJA. Inspirada nos estudos foucaultianos, a análise constitui uma descrição da memória discursiva com vistas a indicar as condições de possibilidade da experiência pedagógica com tal artefato pedagógico como um dispositivo pedagógico e nesse estudo do regime de visibilidade e de enunciação os aspectos de normalização dos sujeitos.

No Brasil, tal como indica a pesquisa bibliográfica realizada, a temática de observação e registro, especificamente na EJA não aparece nos trabalhos de teses e dissertação nos últimos dez anos. Algumas teses tratam de temas de fronteira com a temática a exemplo do estudo de Carvalho (2003); Cavalcante (2015). Há sim, artigos sobre o tema em revistas no campo da Educação Infantil (BODNAR, 2006; CIASCA E MENDES, 2009; SILVA, 2012; TEODORO, 2010; LACERDA E SOUZA, 2013) tratando a observação e o registro como instrumentos importantes para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como também os autores destacam sua relevância para o processo avaliativo.

Tangenciando a temática, temos os estudos divulgados em artigos e revistas que tratam de dispositivos pedagógicos e sua relação com a produção de subjetividades. Constatamos poucos trabalhos (Ramos do Ó, 2009; Nogueira, 2012; Prata, 2005; Mello, 2013) que dialogaram de forma mais íntima com o nosso objeto. Esses trabalhos problematizaram técnicas de subjetivação (disciplinamento, avaliação) e sua relação de poder/saber no processo de escolarização.

Há também estudos sobre a produção do sujeito no campo da educação, publicados em artigos e livros que tratam sobre regime de verdade, poder-saber e poder disciplinar (GORE, 2011); Tecnologias do eu e Educação (LAROSSA, 2011);

Escolarização de Pessoas Jovens e Adultas e Modos de Subjetivação (CARVALHO, 2011); O Estatuto de Saber pedagógico (VARELA, 2011); Lições de si na escolarização de pessoas jovens e adultas (CARVALHO, BELARMINO, OLIVEIRA, 2014); Confluências de campos de saber na análise de rituais na produção do sujeito educado (CARVALHO, 2015). Esses estudos ancorados na perspectiva foucaultiana problematizam a escola e a escolarização como dispositivos de normalização dos sujeitos da educação na modernidade. Incidem exatamente na educação para formação humana.

Para adentrarmos na temática da nossa pesquisa, consideramos importante esclarecer que projeto da educação para formação humana implica processos de subjetivação. E quando falamos nesses processos, compreendemos que há várias maneiras do sujeito se subjetivar, em conformidade com seu espaço e tempo históricos. A subjetividade não pode ser entendida como uma origem, mas justamente, como um complexo processo, em que o sujeito pode conservar, modificar ou consolidar sua identidade. E a escola é um lugar elementar nessa produção de subjetividade, como afirma Prata, (2005, p. 108) a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

Quando refletimos essa produção de subjetividade, dentro do espaço escolar, estamos falando de práticas e dispositivos, às vezes silenciosos, e que podem incidir na constituição de identidade dos sujeitos. É um processo contínuo, muito sutil, e por vezes quase imperceptível. Conforme Louro nos orienta,

é preciso antes de tentar perceber esse processo de produção de subjetividade pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou perceber esse processo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural. (LOURO, 2010, p. 63)

O que quer dizer que não entendemos a observação e o registro, e porque não dizer, a vigia de si e dos outros, o controle dos corpos e mentes, como naturais. Em outras palavras, precisamos questionar o currículo, os materiais

didáticos, as práticas pedagógicas, não como elementos naturais da escolarização, mas esses precisam ser problematizados como produtores de subjetividades.

Sobre essa temática, Julia Varela (1995) acrescenta, que as categorias espaço-temporal, saberes, poderes, pedagogias e formas de subjetivação são aspectos que se mesclam e permeiam nas instituições educativas, Para a autora

[...] la idea de que los procesos de socialización de los sujetos en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo. Para entender los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías es necesario tener en cuenta la configuración que en cada período histórico adoptan las relaciones sociales y, más concretamente, las relaciones de poder que inciden en la organización de subjetividades específicas. (VARELA, 1995, p. 159)

A ideia de educar o indivíduo para se tornar Homem, homem com H maiúsculo, percebendo-se diferente dos animais e com toda sua racionalidade, está associada a um conceito universal - um ideal, um modelo de homem. Esse projeto educacional, cerceado pelo pensamento humanista, do sujeito racional, autônomo, pode controlar nossas emoções, sentimentos, corpos, operando na formação da nossa identidade: quem eu sou? como devo agir? como devo sentir? Como posso me relacionar com os outros?

Dito de outra forma, pensar em projeto de educação é pensar a partir daquilo que é considerado verdadeiro para a formação do homem. Quais são os predicados para tornar-se homem? Nessa direção, podemos compreender que somos interpelados pelos discursos pedagógicos, cujos enunciados circunscrevem nossa maneira de ser e pensar o mundo e as coisas.

Para ilustrarmos esse processo, Brayner (2014) argumenta que a origem do discurso pedagógico está na alegoria platônica da Caverna. É justamente nos detalhes dessa alegoria onde praticamente se definiu a pedagogia. De forma breve, havia homens acorrentados no interior da caverna e um deles consegue se libertar e ao voltar do passeio da luz exterior, esse tenta convencer os outros a também se libertarem que por sua vez, preferem permanecer na condição a qual se encontravam. Para o autor, essa alegoria se trata, de um desses fundamentos discursivos que forneceram à educação uma profunda e duradoura legitimidade secular+(BRAYNER, 2014, p.568).

A metáfora que revela uma travessia do mundo da alienação para a luz, também traz alguns pontos importantes para refletirmos: 1) há um discurso sobre a carência do outro (alienado, irracional, cego); 2) há alguém que pronuncia esta carência (aquele que é qualificado por um saber que o diferencia dos outros, em nosso caso, poderemos citar o professor, o mestre); 3) Este alguém promete uma saída para a luz (há uma promessa de realizar a travessia para tornar-se necessariamente melhor, tornar-se homem). (BRAYNER, 2014).

O discurso pedagógico, no qual compreende esse ideal de homem a ser alcançado, perpassa pela relação pedagógica curricular, didática e avaliativa, e porque não assim dizer, pela própria organização do saber operando a partir das relações de poder. A ação pedagógica, assim, irá expressar não apenas o conhecimento sobre a cultura, mas, sobretudo, o verdadeiro e mais adequado para que o educando faça sua travessia e torne-se humano. A problematização dos processos de produção dos sujeitos da educação como efeito da relação pedagógica constitui uma temática relevante.

Inspirados nessas reflexões interessou-nos analisar práticas curriculares de controle da aquisição do conhecimento, como a ação de observar e registrar. Observar e registrar são ações pedagógicas associadas ao campo do disciplinamento das mentes e dos corpos dos sujeitos da educação. Podem ser compreendidas como dispositivos de controle, ao modo de dizer de Michel Foucault, quando diz do dispositivo enquanto uma ação que envolve o visível e o enunciável, ou seja, ação que envolve institucionalidade, é da ordem dos espaços, dos regulamentos, da rede que faz uma determinada prática discursiva operar (FOUCAULT, 1994). Remete a práticas de ver, examinar, julgar, registrar, interrogar, incitar, e nesse sentido só é possível em uma relação de poder assimétrica.

Contudo, há ainda que ressaltar que esse estudo ao qual o texto dissertativo remete, é suscitado também dos debates no grupo de estudos foucaultianos do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Adultos e Educação Popular - NUPEP da UFPE; nas pesquisas que desenvolvi no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos últimos dois anos, sobre modos de subjetivação a partir de textos curriculares; como também, se expressa como continuidade e aprofundamento da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nessa última pesquisa, analisamos o terceiro caderno temático da coleção trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Observação e Registro, elaborado pelo MEC/SECAD. A partir da análise desse material, refletimos como a observação e o registro estão ligados a um conjunto de regras de produção da verdade, que permitem ao sujeito educador opere sobre si mesmo um olhar adequado e correto para ver o educando, como também para ver a si próprio, em última análise, esse dispositivo pode fabricar um certo modo de ser, ver e ver-se na atuação cotidiana do professor.

No material analisado dessa pesquisa de TCC, identificamos práticas educativas que atuam como técnicas importantes para o processo de subjetivação e as caracterizamos usando uma terminologia usada por Foucault (1994) em seus estudos sobre processos de subjetivação: técnica de poder (cujas técnicas funcionam essencialmente como regras, como mecanismos de autorização/desautorização das formas ditas adequadas de ser e de dizer sobre si mesmo) e técnica de si (são técnicas específicas, as quais operam sobre o modo como o homem elabora um saber sobre ele mesmo). Como técnica de poder, apontamos o mecanismo de visibilidade expresso no registro, isto é, na observação e no registro do professor sobre ele mesmo e as situações didáticas e pedagógicas vivenciadas em salas de aula, se produz um mecanismo em que o objeto do olhar, o (a) educador (a), volta o olhar para si mesmo, como também para seus estudantes. Nas técnicas de si, indicamos a autorreflexão e narrativas de si, expresso na auto-observação e no registro da prática pedagógica do educador. Nessa direção, percebemos a necessidade em compreendermos os discursos da observação e registro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma mais ampla, isto é, dentro do campo curricular, como artefatos ainda mais próximos do cotidiano da escola e do professor.

Tendo em vista o supracitado, nosso problema de pesquisa reflete, entre outras inquietações, como os discursos da observação e registro na Educação de Jovens e Adultos podem transformar a experiência de si dos sujeitos da educação. Assim, o nosso objeto teórico de pesquisa são práticas discursivas sobre observar e registrar na EJA.

Com o intuito de responder aos questionamentos, traçamos como objetivo geral do nosso estudo, analisar discursos sobre Observação e Registro no campo

curricular da Educação de Jovens e Adultos com vistas a identificar como tais discursos estão implicados em processos de subjetivação de sujeitos da EJA. Inicialmente, havíamos decidido analisar artefatos curriculares na EJA, como os diários de classe, ficha de registro de notas. A pesquisa empírica na escola nos levou ao livro de ocorrência, pelo significado que podem ter nas práticas de subjetivação dos indivíduos na escolarização.

Os objetivos específicos são: analisar discursos da observação e registro em artefatos curriculares da Educação de Jovens e Adultos, com foco nos livros de ocorrência; identificar o cenário discursivo da observação e registro na EJA; apresentar a memória discursiva dos livros de ocorrência; analisar as técnicas de si e de poder implicadas nos livros de ocorrência.

A pesquisa está apresentada neste texto dissertativo em três capítulos assim organizados:

No primeiro capítulo, apresentaremos uma reflexão teórica sobre Observação e Registro como um dispositivo pedagógico no contexto da escolarização de Jovens e de Adultos. Trataremos a observação e o registro, a partir de alguns olhares do campo educacional. Como também refletiremos a observação e registro como um dispositivo que pode operar nos processos de subjetivação, bem como permite com que os sujeitos, professores e alunos, estejam em um campo de visibilidade. Eles fazem-se visíveis, pelo olhar que observa e o olhar que observa a si mesmo.

Nesse capítulo, também refletiremos sobre o nosso campo empírico, situando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida como processo de formação humana; esclareceremos quais os sujeitos que traçam certo perfil de estudantes da EJA; bem como refletiremos alguns princípios que perpassam os jogos do discurso da EJA.

Na segunda seção deste primeiro capítulo, elucidaremos alguns enunciados que participam da discursividade sobre a observação e registro na Educação de Jovens e adultos. Para esta pesquisa, analisamos enunciados expressos em um documento oficial, intitulado *caderno temático da coleção . trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: observação e registro*, como também enunciados em materiais curriculares, mais precisamente ao que Foucault chamou de campo documentário, em nosso caso, na escola, os diários de classe e fichas de matrícula e de registro das notas, que estão presentes no cotidiano escolar.

No segundo capítulo, problematizaremos artefatos escolares, que por sua vez fazem parte do currículo, como os livros de ocorrência, dentro de um poder disciplinar, que se estabelecem em estratégia de controle, punição e disciplinamento dos(as) estudantes para que se possa cumprir a norma na escola. Buscaremos nessa parte, aprofundar sobre o poder disciplinar, que atua no processo de escolarização, promovendo o disciplinamento e funcionando a partir de mecanismos, como o de vigilância, de exame, que permitem o disciplinamento de corpos e mentes dos sujeitos escolares.

Nesse capítulo, também apresentamos nossa escolha metodológica pela abordagem arqueogenealógica, tendo em vista as ricas possibilidades que essa proposta ofereceu, sobretudo, por considerar as práticas, os materiais rotineiros e comuns da escola, importantes serem problematizados, levados ao estranho.

O último capítulo corresponderá a uma imersão nos livros de ocorrência, tratando-os como arquivo, isto é, como um sistema de enunciados da observação e registro. Nesse capítulo de análise traremos a memória discursiva, que consiste na possibilidade de retomar os dizeres que se renovam e se atualizam no momento de sua enunciação, como também em um dado tempo histórico podem ser rejeitados. Na análise, também evidenciamos narrativas de normalização: técnica de si . a narrativa confessional e técnica de poder do constrangimento. Refletiremos nas seções desse capítulo, como essas narrativas de normalização, atuam no modo como o sujeito ver a si mesmo, ora funcionando em um ritual em que o sujeito é capturado por sua assinatura, ora funcionando a partir de um lugar com poder de dizer o verdadeiro sobre o próprio sujeito.

2 OBSERVAÇÃO E REGISTRO É OBJETO DE ESTUDO



A ponte japonesa (1899), óleo sobre tela de Claude Monet. Dimensões: 81 cm x 1,01m, Galeria Nacional de Arte, Washington DC Estados Unidos.

2.1 Enunciados sobre Observação e Registro: o ver e o ver-se

O importante estará em reconhecer que verdade e conhecimento de si são as duas faces da mesma moeda.
(RAMOS DO Ó, 2009)

A observação e o registro são considerados instrumentos de grande valor na atuação do professor, seja como subsídio à reflexão sobre a prática pedagógica, seja como auxiliar importante na elaboração do planejamento e replanejamento pedagógico e nas ações coletivas da instituição, tais como a elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Sendo assim, para Bodnar (2006, p.89), a compreensão de seus conteúdos (o que registrar), seus objetivos (para quê), suas formas (como) e utilização variam de acordo com as diferentes concepções de educação e os projetos pedagógicos delas decorrentes.

Ao contextualizarmos historicamente esse instrumento na organização curricular, Walkerdine (1995) e Popkewitz (1994) apontam que as ferramentas de observação e registro emergem a partir da influência da psicologia na escolarização. Os autores mostram como a partir da introdução de um discurso científico+de julgar e organizar a ação humana está imbricado com as condições históricas, sociais e princípios de níveis de desenvolvimento universalizantes, para uma reestruturação da forma como os indivíduos podiam e deviam ser observados, definidos e avaliados, inclusive na escola.

Em nossa pesquisa, a observação e o registro são compreendidos como um discurso com vontade de verdade+ na prática escolar, na qual está em jogo dois polos em um só movimento: o olhar que observa e o olhar que se vê. Sobre a vontade de verdade, Foucault (2008) esclarece que é o discurso verdadeiro que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder e nesse jogo de desejo e poder, a vontade de verdade nos é imposta.

Esses instrumentos, observação e registro, estão intimamente ligados e se misturam nas diferentes ações que vão sendo desenvolvidas no espaço escolar e no projeto pedagógico do(a) professor(a), como também evidenciam habilidades e atitudes que o(a) professor(a) procura privilegiar.

Em outras palavras, seja na visibilidade, na operação da observação do professor, ao observar as práticas dos alunos . objeto visível ., seja nos mecanismos de auto-observação, a condição do ver-se, há um mecanismo ótico que

a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se (LARROSA, 1994). Como bem diz Larrosa,

Tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições. Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. (1994, p. 63)

Esse sentido do olhar e olhar-se também é discutido por Louro (2010), quando a mesma, ao tratar da escolarização dos corpos e das mentes, reflete acerca dos gestos, movimentos, sentidos que são produzidos no espaço escolar e são aos poucos interiorizados pelos sujeitos escolares. Sendo a escola um lugar privilegiado de produção de subjetividade, a partir dos dispositivos e práticas, em nosso caso, especificamente, a observação e o registro, é, pois, nesse lugar que também se aprende a olhar e a se olhar, não apenas os estudantes, os quais aprendem certa postura, a falar e a calar, a ser um bom e eficaz aluno, esses sabem que serão observados, vigiados, classificados, comparados, cotidianamente. Paralelamente, os próprios professores aprendem a como e o quê se deve observar quanto ao objeto do olhar, o estudante, como também, esses aprendem a olhar a si mesmos em sua prática docente. Ambos os sujeitos, professores e alunos, estão envolvidos por esse dispositivo, que pode operar na constituição de suas identidades %escolarizadas+. Consoante o que afirma Louro (2010, p. 62), a escola continua imprimindo sua %marca distintiva+sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolariza-se e distingue-se os corpos e as mentes.

Sobre a condição do ver-se do (a) educador(a) para registrar, Larrosa nos alerta que o professor(a) ao observar-se, refletindo sobre os próprios fazeres, saberes, além de reexaminar sua prática pedagógica, modifica-se a si mesmo.

(...) os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos %exteriores+e %impessoais+, tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas sobretudo, aspectos mais %interiores+e %pessoais+, como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. (LARROSA, 1994, p.49)

Na autorreflexão, os professores realizam um mecanismo de introspecção, o qual estará em jogo uma vigilância permanentemente inquieta (RAMOS DO Ó, 2009). Esses realizarão um exame de consciência, a partir do qual olharão para si mesmos constantemente, tentando avaliar suas faltas. Escreverão observando suas atitudes e perspectivas docentes diante do cotidiano da sala de aula. Esses serão seu primeiro censor. Dito de outra forma, Ramos do Ó (2009, p. 110) esclarece que

A introspecção exerce-se como um mecanismo de vigilância específico, pelo qual o indivíduo deve anotar pequenas *nuances* do cotidiano e os estados de alma que inevitavelmente as acompanham. A experiência da escrita, a constante leitura e releitura de registros de tipo confessional, bem como o incitamento à sua verbalização, configuram um novo domínio de enunciação. E onde se julgava antes existir um exercício solitário introduz-se uma dinâmica política. Uma regra de comportamento passa a ser aceitável se for compatível com outras.

Sob outro prisma, Madalena Freire (1996) diz que a observação é a ferramenta básica no aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Segundo a autora, a ação de olhar/observar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Esse olhar/observar envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim interpretar os significados lidos.

O registro, conforme Cecília Warschauer (1993), deixa marcas. Ele permite que o(a) professor(a) veja a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, pois ilumina a história vivida no contexto da sala de aula e ajuda a recriar a prática pedagógica.

Em sua raiz etimológica, registro é ato ou efeito de escrever ou lançar em livro especial, numa dada instituição, repartição ou cartório; a inscrição, ou a transcrição de atos, fatos, etc., para dar-lhes autenticidade e força de prevalecer contra terceiro (CUNHA, 1982).

Para os dicionários de Pedagogia, registro escolar corresponde às informações e dados escritos para organizar a vida escolar. Ele pode refletir também o processo psicopedagógico de cada aluno(a). (DUARTE, 1986; HOZ, 1970).

Flávia Werle (2002), em seu estudo sobre os documentos escolares, especificamente as formas de registro e documentação do aproveitamento dos alunos pelas escolas aos pais e à sociedade, traz para nós uma contextualização histórica muito interessante sobre o registro da vida escolar dos alunos até os dias atuais, em que esses registros podem ser digitalizados e estão disponíveis em

página *web* das escolas. Primeiramente, a autora destaca o livro de registros das médias de promoção do primeiro Ano Complementar do Ginásio Estadual Sévigné. Era um documento artesanal, manuscrito pela diretora da escola, o qual continha o aproveitamento do aluno em cada componente curricular. A direção, como acompanhava o aproveitamento de cada aluno, tinha uma perspectiva de toda turma.

Outro documento escolar analisado por Werle (2002) foi o Relatório do Ginásio Municipal Feminino Sévigné. Esse documento era impresso e registrava o aproveitamento adquirido pelas alunas em um relatório, que era disponibilizado publicamente. O referido relatório sintetizava o ano letivo, informando sobre as diferentes séries e todas as alunas da escola, de tal forma que possibilitava uma espécie de *ranking* entre as notas de cada turma e entre os diferentes departamentos feminino e masculino, internato e externato do Ginásio do Estado.

Werle (2002, p. 81) afirma que progressivamente esses documentos referentes ao aproveitamento foram se individualizando como instrumentos de registro e comunicação da vida escolar de cada aluno. Um exemplo dessa tendência está no Boletim Semanal para alunas externas do Ginásio Estadual Sévigné. O mesmo estava disposto em cartolina e continha o comportamento de cada aluna, isto é, nos boletins não apenas havia o registro do aproveitamento das matérias de estudo, mas informava traços de comportamento, aplicação, civilidade. Para Werle (2002, p. 81), era um documento semanal que evidenciava o ritmo de modelagem do comportamento desejável na época.

Em meados do século XX, os boletins, confeccionados em tipografia ou mesmo em mimeógrafo, se individualizam, trazendo registros sobre o comportamento de cada aluno nas diferentes matérias de estudo em que esse estivesse matriculado. Conforme Werle (2002, p. 82), esses boletins se configuram nitidamente como um instrumento de comunicação das representações que a escola produz acerca do aluno.

O instrumento do qual estamos tratando é descrito por Costa (2008) como mecanismos cartoriais ativos e eficientes na escola. Para a autora, nas listas de frequência repleta de registros sobre as ausências, e assim poderíamos acrescentar, no registro sobre quem são os sujeitos escolares, na verdade o que está implícito

são técnicas e práticas de remodelagem das condutas, de um tipo de governmentação do eu produtivo para escolarização.

Ao se observar e registrar, sobretudo o comportamento dos alunos, o *homem aluno*, é aquele pensado e idealizado como o estudante comportado, silencioso, aquele que realiza as atividades em sala de aula, enfim, é aquele que produz. O ficar quieto, fazer as tarefas, é observado, ainda hoje, pelos professores, como alunos exemplares. Esse corpo dócil e são é produtivo na e para a escola. Dito de outra forma, a formação de corpos dóceis e produtivos, como bem apresenta Louro (2002), que são fabricados na escola, a partir de técnicas que corporificam formas específicas para as mentes e os corpos de sujeitos escolares, levando em consideração que essa formação supõe sujeitos *normais* e outros, que estão fora do modelo, os *anormais* ou indisciplinados.

É importante ressaltar também que, embora em nossa atualidade estejamos passando por intensas transformações, onde a escola também faz parte desse cenário, não devemos desconsiderar a importância da educação escolar hoje, principalmente, como espaço onde se constituem processos de subjetivação. De acordo com os autores Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva (2011, p.5):

A nossa época, mais do que em qualquer outro momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a *espetacularização*, o risco e o controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o *locus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação.

Para Ramos do Ó (2009), desde o século XVIII que o trabalho realizado nos corpos e consciências vem sendo desenvolvido não apenas pela família e comunidade, mas, sobretudo, por instituições relacionadas com a normalização dos sujeitos, a exemplo da escola. Para tal, a ênfase agora está no sujeito em profundidade e no detalhe, cuja imensidão de registros minuciosos, contendo as aptidões, as capacidades e os percursos biográficos dos alunos podem ser controlados, inspecionados, classificados e regulados.

Nessa direção, a observação e registro pode também operar no governo dos corpos dos estudantes. Adjetivar, diagnosticar, descrever esses escolares são mecanismos cartoriais que registram também a alma e corpo desses sujeitos na escola. Seja faltoso, inquieto, indisciplinado, os estudantes são vistos e não saem do

controle da maquinaria escolar. Porque temos tamanha necessidade do controle dos corpos e almas dos nossos alunos (as)?

No que diz respeito ao governmentamento dos sujeitos escolares, também é importante refletir sobre o conceito do exame, que continua permeando o processo de escolarização, apontando aquele sujeito que tem o conhecimento ou não; revelando o sujeito que é bom e eficaz, ou incompetente e preguiçoso; relatando o comportado ou mau comportado. Esse conceito também nos interessa, haja vista que está muito próximo do dispositivo aqui tratado: observação e registro, cujo dispositivo, permitem com que os sujeitos, professores e alunos, estejam em um campo de visibilidade. Eles se fazem visíveis, pelo olhar que observa e o olhar que observa a si mesmo.

Ao pesquisarmos o conceito do exame no vocabulário de Foucault, produzido pelo autor Edgardo Castro, o mesmo indica que Foucault dedicou uma singular importância para a noção desse conceito e suas formas históricas, a saber: a) o exame como técnica disciplinar na qual se entrelaçam o poder e o saber . o exame, invenção da Época Clássica constitui-se como um dos principais instrumentos do poder disciplinar. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar, castigar. Seu mecanismo saber-poder permite: 1) inverter a economia da visibilidade no exercício do poder, isto é, no exame, os sujeitos se oferecem como objetos para a observação por parte de um poder que só se manifesta através do seu olhar; 2) Faz a individualidade ingressar em um campo documental, em técnicas de anotação, registros, constituição de expedientes, formação de arquivos; 3) Com todas as suas técnicas documentais faz de cada indivíduo um caso. O exame é o lugar da fixação, ao mesmo tempo ritual e científica das diferenças individuais, alinhando cada um com a própria singularidade; b) o exame de consciência como prática de si na Antiguidade . tratava-se de uma prática bastante estendida: pela manhã tinha por objetivo considerar as tarefas do dia e preparar-se para elas e à tarde tinha a memorização da jornada transcorrida. Nesse exame, a relação do sujeito consigo mesmo não é uma relação do tipo judicial, para estabelecer as infrações cometidas (a culpabilidade, o castigo), antes, trata-se de uma inspeção, de um controle para apreciar o trabalho realizado, os progressos obtidos no cuidado de si mesmo; c) o exame de consciência no monasticismo e na pastoral da carne . nesse exame havia um modo de relação com o diretor de consciência, há uma

exigência de exaustividade. Implica uma relação de obediência incondicional com respeito ao mestre, ao diretor de consciência, enquanto concerne a todos os aspectos da vida. O domínio de aplicação do exame de consciência é o movimento da alma; há que determinar o que é necessário fazer para não cometer faltas ou reconhecer se foram cometidas. Dito de outra maneira, é a confissão que segue ao exame, não apenas para enumerar as faltas cometidas, mas para revelar os movimentos da alma, que expressará a verdade que está no fundo de si (CASTRO, 2009, p. 157-159). No entanto, mesmo com os vários sentidos que o exame pode assumir, o autor Ramos do Ó (2009, p.111) enfatiza que nessa operação

formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema de notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força a comparação perpétua de cada aluno como todos os outros da classe.

No espaço escolar, o exame torna visível o aluno observado. Esse é um sujeito visto em seu individual e é comparável, visto em detalhe e avaliado dentro de um padrão de normalidade. Dito de outra forma, o corpo, a mente e o desempenho escolar são observados, a partir de uma tabela universal, como exemplo, as do teste de inteligência ou de personalidade. Como bem diz Ramos do Ó (2009, p. 111), nos estabelecimentos de ensino não se examinam apenas conhecimento, mas igualmente os comportamentos e as aptidões que cada um dos escolares naturalmente apresenta. Nessa direção, assim como considera Ramos do Ó (2009), é justamente esse conjunto de anotações e registros das aptidões, capacidades e do percurso biográfico de cada estudante que dá visibilidade a esse sujeito, fazendo dele um caso.

Apesar de considerarmos importante a ferramenta de observar e registrar, em sua relevância histórica, política e social, e como ferramenta metodológica para os(as) professores(as), problematizamos neste estudo quando esses instrumentos estabelecem uma promessa de emancipação, de liberdade para os sujeitos da EJA na troca entre os saberes da experiência pelo saber adquirido no processo de formação e orientação profissional, ou seja, queremos discutir quando esse instrumento estabelece uma promessa, fundada no discurso humanista, de emancipação e de liberdade para os sujeitos da EJA. Com diz Foucault, citado por

Varela e Uría-Arvarez (1991, p. 41), a cantinela humanista consiste em fazermos crer que somos más libres cuanto más submetidos estamos. [...]

Gore (2011) também nos lembra em seu artigo que até mesmo as práticas pedagógicas consideradas progressistas e emancipatórias não têm nenhum efeito garantido. A autora argumenta que não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência.+(GORE, 2011, p. 15).

O discurso sobre observar e registrar, em determinada circunstância, ao trabalhar com modelos (como observar, como registrar), pode promover um silenciamento da experiência, como também o enquadramento desses sujeitos em determinados modelos pedagógicos. Assim, como argumenta os autores Chiquito e Eyng (2008, p. 06)

[...] a escrita curricular tanto é controlada como controla. E controla, principalmente, os modos de ser professor, controla as possibilidades de se exercer uma escrita com marcas próprias, segundo fluxos e ritmos pessoais de escrita e leitura. [...] Não se trata mais de vigiar os indivíduos que escrevem, mas seguir seus passos, acompanhar seu rastro no espaço que produzem com o seu movimento e, se possível, capturar suas vontades, suas pulsões, seus desejos. Busca-se, pela homogeneidade da escrita, a padronização e uniformidade dos modos como os professores-escritores pensam educação, a pedagogia e o currículo, bem como o modo como esses mundos são habitados por esses seres, como são concebidos, experimentados, vividos, percebidos.

Esse discurso pode constituir o si do sujeito, dizendo sua verdade poderosa sobre o saber observar e registrar, desqualificando os saberes tidos como inúteis. Sendo assim, o enunciado do referido discurso normatiza o sujeito, prescrevendo para esse o que é verdadeiro e bom. No sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Isso não significa dizer que as práticas de observar e registrar na EJA, não são produtivas para organizar a escola, os conhecimentos, os processos de aprendizagem, no entanto, é preciso dar visibilidade a práticas como essa, pois, necessariamente elas não emancipam os sujeitos, como já revelado nos estudos de Carvalho (2004); Larrosa (1994); Walkerdine (1995); Gore (2011). Como observa Foucault (1995, p. 9),

(...) a atividade que assegura a aprendizagem e aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões, marcas diferenciais de valor de cada um e de níveis de saber) e através de uma série de procedimentos de poder (confinamento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal).

Nessa direção, podemos entender que o ato de observar e registrar o comportamento e as aprendizagens envolve mecanismos de regulação, autorregulação e poder em um jogo de verdade entre o estudante, enquanto objeto visível, e o professor, enquanto observador, como esse vê e como deve olhar os estudantes.

Em seu estudo, Valerie Walkerdine (1995) identifica nas fichas de registro, que para além de uma operação trivial, na qual os(as) professores(as) vão observando o jogo das crianças e registrando o que estão vendo, esse aparato tão inócuo institui ao mesmo tempo o que é a criança, como objeto visível, quais são os aspectos que devem ser observados e classificados e o que é o(a) professor(a) enquanto observador(a), como esse deve ver as crianças e o que deve olhar. Para Walkerdine (1995, p.91), os próprios aparatos oferecem uma norma, um modelo de pedagogia, sendo importante nessa pedagogia um sistema de classificação e regulação da observação.

Quando falamos no dispositivo pedagógico, observar e registrar, - entendendo como dispositivo pedagógico qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo+ (LARROSA, 1994, p.57) -, também é importante destacarmos que esse está inscrito em uma ordem discursiva, onde os mecanismos de autorização e desautorização do que pode ser escrito ou não, observado ou não, são estabelecidos pelas regras que irão legitimar o regime de verdade do discurso. Sobre isso, é relevante ressaltarmos o interdito, um dos conceitos em que estamos apoiados. O interdito corresponde àquilo que podemos falar, escrever, ou seja, o que podemos falar, escrever está na ordem do discurso. Não podemos dizer ou escrever tudo o que queremos, em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Essa noção para nós assume importância, visto que no instrumento observar e registrar, os(as) professores(as) não podem ver e escrever tudo o que lhes apetece, mas aquilo que devem ver e escrever.

2.2 Enunciados sobre a Educação de Jovens e Adultos: sujeitos e dinâmicas

A ponte não é de concreto, não é
de ferro, não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu
pensamento
A ponte não é para ir nem pra
voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse
momento
(A ponte . Lenine)

O nosso campo empírico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), permanece nesta pesquisa, pois reconhecemos a importância e a especificidade dessa formação. Essa é apresentada no parecer CNE/CEB nº11/2000 com as funções de equalizar e reparar bens políticos, sociais e econômicos de jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Conforme esse parecer, a EJA representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. A partir dela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

Para compreendermos a Educação de jovens e Adultos EJA, considerada por muitas administrações municipais e estaduais como uma mera modalidade de ensino, é importante pensarmos que estamos adentrando em um terreno arenoso, marcado por concepções distintas, interesses políticos conflitantes, sendo assim, um campo complexo e multifacetado. Nas palavras de Baquero e Fischer (2004, p. 249):

A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído num campo de disputa onde atores sociais, situados em diferentes posições de poder, têm postulado diferentes modelos educacionais face a tipos específicos de políticas públicas. Destaque-se que a Educação de Jovens e Adultos engloba um considerável e variável número de práticas educativas com objetivos diferenciados.

Souza (2007, p. 165) nos alerta sobre esse modo restrito de pensar EJA como modalidade de ensino, pois ~~se~~, de um lado, o Estado cria oficialmente, como modalidade educativa, a escolarização de jovens, adolescentes e adultos; de outro, parece querer restringir a Educação de Adultos a uma modalidade de

escolarização+. Em contrapartida, Streck e Santos (2011) assinalam que esse processo de escolarização da EJA foi importante no sentido de assegurar a educação como direito humano básico, para jovens e adultos.

Neste trabalho, nos apoiamos na concepção de João Francisco de Souza quando falamos em Educação de Jovens e Adultos. Concepção esta, que compreende de forma mais ampla o processo de formação humana.

Trata-se, portanto, de processos e experiências de intercomunicação e interação que possam garantir a recuperação, a valorização, a produção e a apropriação de valores e conhecimentos: reconhecimento e reinvenção. Ressocialização. Essa constituir-se-á como um exercício emancipatório e intercultural **do poder-conhecer-ter-emocionar/se (SER)**. Por meio do desenvolvimento da competência linguística, argumentativa, decisória, ética, estética, técnica, política. Essa perspectiva situa-nos no seio da cultura em construção na história. (SOUZA, 2007, p. 166, grifo do autor)

Para Arroyo (2006, p. 22) falar de jovem e adulto na EJA, não é falar sobre qualquer jovem ou qualquer adulto, mas de ~~jo~~ jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia+. Isto é, estamos tratando de um perfil específico que precisa ser bem compreendido, estamos tratando de uma juventude e de adultos com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas e envolvidos em processos de exclusão e marginalização. Em última instância, são jovens e adultos com vários nomes demarcados socialmente, como sendo o(a) aluno(a) negro(a), pobre, ignorante.

Na EJA, é possível perceber claramente essa ~~car~~ carência+ do sujeito da EJA nos discursos, reforçada até os dias de hoje. Como bem diz Lima (2015, p. 25),

[...] a subalternidade social do analfabeto é alvo de uma difusão de discursos que vão do religioso ao legislativo, a exemplo das narrativas sobre o voto do analfabeto, que se faz presente também nas afirmações sobre a vida triste e pobre das pessoas sem acesso à escrita.

Ainda sobre essa carência, Lima (2015), realiza uma análise do curta de animação ~~M~~ **M**ida Maria+, cuja sinopse informa que Maria José, uma menina de 5 anos de idade, é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece. A autora reflete, entre outras questões, por exemplo, a de gênero e como a questão do analfabetismo está associada à imagem da pobreza e do abandono e porque não dizermos, de um apagamento da experiência cultural dessas ~~M~~ **M**arias+. É flagrante em textos audiovisuais, narrativas de sujeitos da EJA

em que os mesmos falam de um apagamento de si mesmos: "Eu era cego, e hoje sei ler e escrever...".

Assim como essa dimensão da carência do sujeito EJA, produzida nos discursos, nessa seção, gostaríamos de refletir o que estamos chamando de alguns princípios da EJA. Princípios, aqui, no sentido de noções que fazem parte do jogo dos discursos com vontade de verdade no campo da EJA. Conforme nos esclarece Lima (2015, p.57),

o jogo dos discursos é constitutivo da própria verdade, como processos de verificação, em que a ideia de *verdadeiro* prevalece como marcação do campo de disputa. Os esforços dos vários discursos para se constituírem em *domínios do verdadeiro* é o que constitui a única dose de verdade a ser capturada pela análise.

É preciso, nesse momento, um olhar atento e de compreensão não apenas para a pretensão dos discursos, mas em última instância para os efeitos de verdade que eles produzem sobre os sujeitos da EJA.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o efeito de verdade segundo Carvalho (2011), não está necessariamente no saber ou na cultura ser ensinada, mas nas práticas discursivas que definem o conhecimento verdadeiro e de maior prestígio por meio do qual esse saber ou cultura são representados. Na relação pedagógica com esses saberes as pessoas vão se constituindo como pessoas escolarizadas. Tal relação constitui experiências de *re-educação* de pessoas adolescentes, jovens e adultos dos meios populares. [...] pessoas com modos de ser e de pensar como sujeitos escolarizados [...] para produzirem saberes sobre si mesmo [...] (CARVALHO, 2011, p. 48).

A libertação é um dos exemplos de princípio, o qual se constitui em um dos termos que opera por excelência na prática discursiva da EJA, entendendo prática discursiva na perspectiva foucaultiana como *um* conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p.133). Dito de outra forma, em nosso caso, no campo da EJA, a relação do discurso de diferentes níveis . do social, da linguagem, do político . opera na construção de um saber sobre a EJA.

Seja por meio de cursos de formação de professores, cursos de pós-graduação, aulas de graduação e mesmo para estudantes da EJA, a libertação ou a

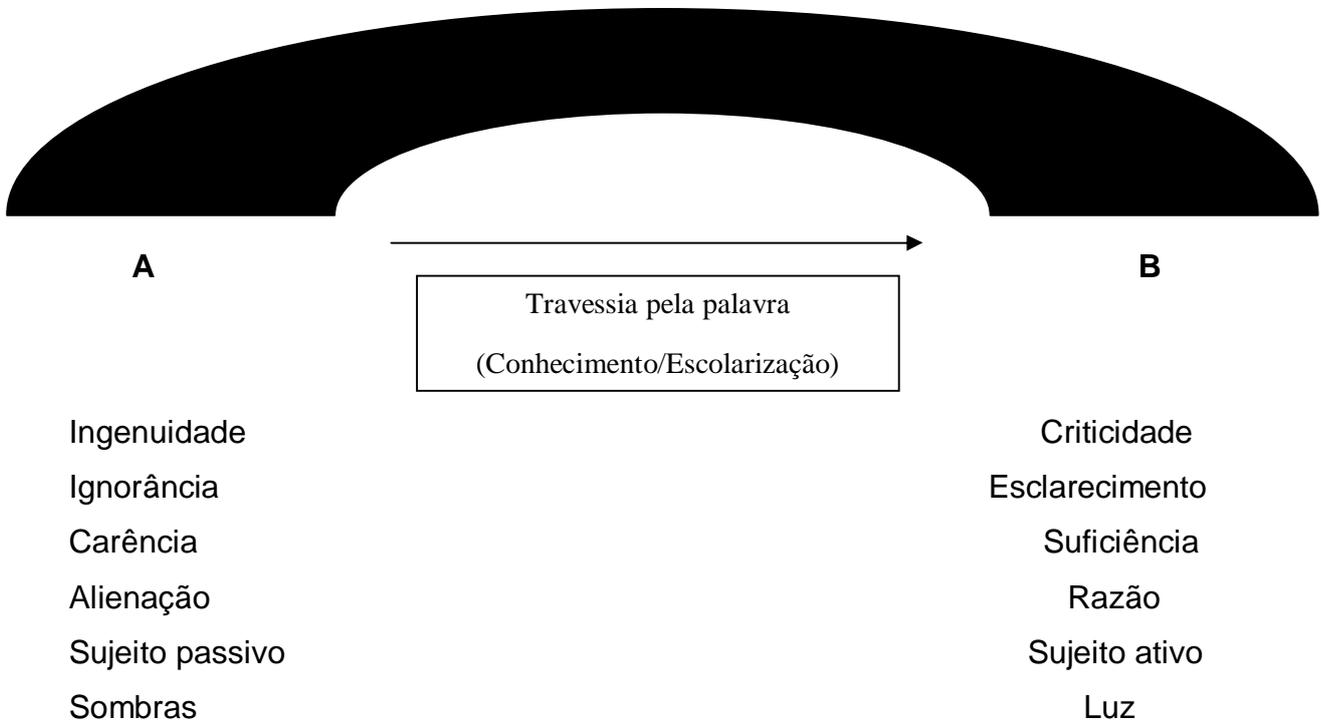
emancipação são sempre proclamados como fins para os estudantes. É como se eles sempre estivessem nas amarras da opressão e da ignorância.

Em contrapartida, trazemos as fomentações de Flávio Brayner sobre a libertação na pedagogia. O autor defende que todas essas pedagogias libertadoras ou emancipacionistas se estabelecem a partir da composição . alienação/ autoconsciência/ libertação . lido de outra forma, essa libertação passaria de um estado de sombras para luz, ingenuidade para consciência crítica. Essa travessia está imbuída de uma promessa em que o sujeito/estudante se tornará necessariamente melhor. No pensamento de Brayner, a ideia seria de uma

[...] travessia da carência para a suficiência (um certo ideal humano) é possível e realizável desde que o ~~carente~~ efetue uma dupla operação: reconheça em si mesmo esta carência que o pedagogo aponta e se deixe conduzir na travessia (o sentido etimológico de dialogia, a travessia pela palavra).+(BRAYNER, 2013, p. 200)

O preceito iluminista de transformar um sujeito em outro através do conhecimento, perpassa também no discurso de libertar o sujeito da EJA, a partir do processo de escolarização. Tudo se passa, como se esse aluno ~~obrigatoriamente~~ tivesse que atravessar uma ponte . de um lado: a ingenuidade, passividade em frente ao mundo, alienação . do outro lado: a criticidade, a sujeito ativo diante da realidade, iluminação. A travessia dessa ponte se dá a partir de uma promessa: a promessa da libertação do sujeito EJA analfabeto e envergonhado para o sujeito EJA esclarecido e crítico. Vejamos, a seguir, um esquema, que resume essa travessia, a qual está sendo problematizada:

Esquema 1 . A travessia



Essa travessia também se estabelece e se legitima a partir de uma ortopedia do olhar (Brayner, 2013). Inicialmente, há o estranhamento. Mas como pode um olhar ser %ortopedizado+? Para o autor,

Praticamente todos os filósofos e intelectuais, de Platão para cá, tentaram a mesma coisa: mudar a consciência dos outros, sob a alegação de que esses %outros+ são %alienados+, não veem a realidade como ela deveria ser vista e são enganados por uma falsa consciência. (BRAYNER, 2011, p. 45)

Brayner (2013, p. 197), argumenta %p.a.] nós sabemos sobre a cultura deles o que eles mesmos não sabem, o que nos coloca numa posição simbolicamente mais elevada [...]+

a ideia de conversão é um argumento central à convocação dos sujeitos para participarem da escolarização, subsidiando não apenas a mobilização para a escola, mas também a inscrição do Outro e de sua cultura numa posição de subalternidade que justificaria não apenas sua ida à escola, como a superação de condições de vida degradantes. (LIMA, 2015, p. 78)

Nessa perspectiva, a conversão/travessia do carente em consciente, se dá por meio de práticas educativas. O autor Brayner (2013) entende a Pedagogia como

um dispositivo discursivo que legitima certas práticas e nomeia os sujeitos escolares, com a consciência precária/ carente. Nas palavras de Brayner (2013, p.200),

a Pedagogia é um discurso fundador que legitima as práticas educativas, que cria e produz seus próprios objetos pedagogizáveis. (...) penso o pedagógico como algo que ~~aventa~~ a carência do outro, e sem esta ~~carência~~ não pode haver legitimidade do ato educativo

Nessa direção, a EJA está adstrita a um jogo de linguagem no qual se observa como indivíduos que frequentaram programas de escolarização (alfabetização, ensino fundamental) agradecem a oportunidade de saírem da condição de analfabetos, de cegos, de envergonhados, de humilhados e de constrangidos passa a reger a sua forma de se apresentar publicamente a si mesmo. Como bem diz Carvalho (2012, p. 13), a EJA está marcada por uma pedagogia caracterizada por técnicas de subjetivação como as histórias de vida e uma gramática que ressalta processos pedagógicos relacionados com a autoestima, autonomia, autoimagem e autoavaliação. Técnicas como essas podem estar expressas nos artefatos curriculares de observação e registro da EJA. Sendo assim, o interesse por esse objeto, observação e registro, diz respeito às implicações na normatização dos sujeitos da educação, a partir desse importante aparato pedagógico.

Atentos a quem são esses sujeitos/alunos(as) da EJA, como também aos princípios que perpassam esse campo, refletiremos algumas dimensões da prática pedagógica da EJA que se apresentam em uma proposta curricular problemática. A pesquisadora Inês Oliveira (2007) discute alguns pontos importantes a serem observados sobre essa dimensão curricular que está muito ligada a dinâmica da EJA e seus sujeitos. Vejamos a seguir:

a) A infantilização como regra . Esse é um problema sério que se apresenta na EJA. Educadores, livros didáticos não levam em consideração a vida rica de aprendizagem dos alunos e frequentemente desenvolvem atividades para crianças do ensino regular. Também se percebe o uso de diminutivos em um linguajar infantilizante: ~~bolhinha~~, ~~continhas~~, mesmo se tratando de turmas com faixa etária entre 20 a 75 anos de idade. A pesquisadora afirma:

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, idéias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a

freqüente, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. (OLIVEIRA, 2007, p. 91)

- b) Fragmentação do mundo . A seleção e organização curricular estão desarticuladas com as expectativas, realidades sociais e culturais, desejos dos jovens e adultos que frequentam a EJA. Ainda, conforme Oliveira, (2007) as propostas curriculares para essa modalidade não dialogam em nenhum momento com a complexidade da vida, de estar e viver no mundo, nem com as aprendizagens da vida cotidiana.

- c) Formalismo e o currículo da EJA . Há uma predominância da abordagem formalista do currículo nas sociedades ocidentais, onde o saber teórico é superior ao saber prático, isto é, apenas o cientificamente justificado é legítimo. A tendência dessa abordagem explica, por exemplo, o porquê mesmo com diversos debates, estudos e críticas no campo curricular da EJA, ainda assim as propostas curriculares se organizam do mesmo modo que aquelas destinadas às crianças. Esse tipo de entendimento de currículo negligencia a riqueza dos processos reais da vida social e encaixota pessoas em modelos congelados. Como bem diz Oliveira (2007, p.93), esse currículo é definido formalmente, proposto por *experts* a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequar aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto.

2.3 Enunciados sobre Observação e Registro na Educação de Jovens e Adultos

No campo da EJA, os enunciados sobre a observação e registro têm sua materialidade em diferentes artefatos pedagógicos. Para esta pesquisa, apreciamos enunciados expressos em um documento oficial¹, intitulado %caderno temático da coleção . trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: observação e registro+, produzido pelo Ministério da Educação (MEC, 2006), que representa a opinião verdadeira sobre assuntos relacionados à Educação, como também enunciados em materiais curriculares, mais precisamente ao que Foucault chamou de campo documentário, em nosso caso, na escola. Analisamos, ainda, diários de classe e fichas de matrícula e de registro das notas, que estão presentes no cotidiano escolar.

O primeiro artefato sobre o qual lançaremos atento olhar em seus enunciados, no que diz respeito à observação e registro na EJA, corresponde ao terceiro caderno temático da coleção trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Observação e Registro (OR) que, por sua vez, foi elaborado em 2006, para professores(as) da EJA e está disponibilizado no site do MEC². O material trata de situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas. Esse caderno temático é dividido em três partes, são elas: a observação e o registro; o registro; e como registrar. Nesse material, além da conceituação do que é observar e registrar, o caderno OR instrui pontos importantes para a observação e modelos de registro para auxiliar os(as) professores(as) em sua sala de aula da EJA.

O caderno temático OR, quanto ao conteúdo, expressa orientações, ou mais propriamente, a verdade sobre como e o quê observar e registrar. Essa verdade pode ser fixada e reproduzida pelo (as) educadores (as) da EJA em sua prática pedagógica. Nas páginas 9, 10 e 11 podemos encontrar elementos do que e como o (a) professor(a) deve observar. A título de exemplos, na página 10, segundo parágrafo, é lembrado ao professor que na observação é preciso saber o que falta

¹ Ver anexo

² http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf

ao(à) aluno(a) e qual é a melhor forma de intervir adequadamente. Já na página 11, é sugerido ao professor(a) ter um caderno com algumas páginas dedicadas a cada um dos alunos.

Podemos perceber que nesse artefato do MEC, se sugere uma prática de registro intensa sobre o aluno, reservando páginas no caderno do(a) professor(a) para cada um dos(as) estudantes. É o olhar esmiuçado e o registro detalhado de todos e de cada um, ao mesmo tempo.

Nesse caderno, as páginas que seguem são dedicadas a conceituar sobre o que é o registro e formas de como e o que registrar, como exemplos, o caderno traz os diferentes tipos de registros em uma parte intitulada *os professores registram*: uma atividade de aula; o desenvolvimento de um tema; suas reflexões sobre seu fazer pedagógico; as produções dos alunos; os conhecimentos construídos pelos alunos na *escola da vida* e seu percurso, sua aprendizagem; o perfil de seus alunos; reflexões sobre sua prática pedagógica.

Outra questão importante evidenciada nesse artefato é o mecanismo de visibilidade. Na perspectiva foucaultiana, visibilidade diz respeito a qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção, como exemplo, podemos citar o ouvido, a observação sistemática e sistematizada, o exame na pedagogia (LARROSA, 2004). Na observação e no registro do professor sobre ele mesmo e as situações didáticas e pedagógicas vivenciadas em salas de aula, se produz um mecanismo em que o objeto do olhar, o (a) educador (a), volta o olhar para si mesmo, como também para seus estudantes. O enunciado *observa melhor quem conhece mais porque pode ver mais* (BRASIL, 2006, p. 5, grifo do autor) está relacionado a esse mecanismo de visibilidade, fazendo com que a prática da observação intensa torne visíveis os sujeitos que serão registrados. Isto é, o enunciado da observação e registro está entrelaçado a um mecanismo que faz ver cotidianamente.

No caderno temático OR, na página 49, há algumas sugestões em relação aos temas do registro, como veremos abaixo:

- a) Registrar sobre quem são as alunas e alunos.
- b) Escrever sobre experiências positivas vividas na semana: quais e por que foram positivas.
- c) Escrever sobre experiências que não tiveram êxito: quais e por que.
- d) Escrever como os alunos escrevem, calculam, resolvem problemas matemáticos, pensam o mundo, a vida.
- e) Escrever sobre a dinâmica do grupo.
- f) Escrever ideias de continuidade, de aprofundamento ou de mudanças necessárias.
- g) Escrever sobre os pontos fortes do trabalho ou estudo e sobre os pontos que precisam ser revistos ou mudados.
- h) Escrever sobre as próprias aprendizagens durante um certo tempo: semestre ou ano, por exemplo.

Essas instruções para registrar, dão visibilidade tanto ao sujeito que observa, professor(a), quanto ao sujeito que é observado, estudante. O registro pode deixar marcas profundas nos(as) estudantes. Quando o(a) professor(a), escreve quem são esses, está registrando sua verdade sobre o(a) aluno(a), e esse, por sua vez, pode se apropriar dessa verdade sobre ele mesmo, se subjetivando.

A observação e registro também deixa visível o(a) educador em sua prática pedagógica, esse(a) voltando o olhar para si mesmo, para registrar suas próprias aprendizagens e saberes. A visão de si mesmo e do que se pode e deve ver/escrever a partir de um modelo (como observar, como registrar), implica transformações na própria maneira como o professor se vê e vê a si mesmo em sua prática pedagógica.

Dito de outra forma, esse mecanismo de visibilidade faz com que o sujeito veja a si mesmo e os outros, dentro de uma regra discursiva, que diz para esse sujeito o que é adequado e correto ver e registrar sobre si mesmo, como também, ao mesmo tempo, o que ocultar. Em nosso caso, essa exteriorização de si mesmo é realizada no registro.

Como constatamos no trecho abaixo, extraído da página 14 do caderno **OR+**, no tópico sobre o registro da prática do(a) professor(a), é incentivado o registro, como instrumento para analisar a própria prática desse docente.

Para o(a) professor(a) o registro da sua prática constitui importante instrumento de aperfeiçoamento do seu trabalho. Isso acontece porque ao registrar, representa sua experiência através de um objeto concreto, feito de palavras, que podem ser lidas, revisadas e analisadas.

Pode-se perceber nesse discurso da observação e registro que, para além do objetivo de aperfeiçoar a experiência profissional, está implícito um polimento

também pessoal. Quando se registra, não se registra qualquer coisa, de qualquer modo. O registro pode ser lido por outros. Em última análise, esse registro faz ~~ver~~+a interioridade desses sujeitos educadores (as).

Identificamos no caderno temático ~~OR~~+, orientações para o professor registrar sobre sua própria prática pedagógica (autorreflexão; observar-se), e como já citado, esse processo envolve um mecanismo de autorregulação. Esse ver-se (autorreflexão) se caracteriza como uma técnica de si, visto que podem transformar/modificar a conduta dos educadores. De acordo com Larrosa (1994), com o registro das próprias auto-observações, os educadores aprendem toda uma linguagem para falar de suas práticas e de si mesmos em suas práticas, eles aprendem também, a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que está introduzida.

Ao registrar o seu ~~fazer~~ pedagógico+, o educador também estará falando de sua interioridade, estará escrevendo sobre si mesmo. O(a) professor(a) se torna visível para si mesmo e para os outros, ou seja, esse sutil mecanismo do exame de consciência é também um dispositivo pelo qual o sujeito se torna visível a si mesmo em sua interioridade.

O que esse sujeito da educação da EJA pode ver em si mesmo e o que oculta, o que esse educador pode registrar sobre sua conduta profissional, envolve um olhar sobre si mesmo. O registro revela notas sobre si mesmo em um exame de consciência. Foucault (1994) afirma que essas notas sobre si mesmo, que podem ser relidas, inclusive por outros, tem como fim lembrar para si mesmo as verdades da qual precisa. É como um treino da alma sobre si mesmo.

Como podemos observar no trecho abaixo, retirado do caderno temático OR, página 9, um dos modelos propostos é o(a) professor(a) observar e registrar reflexões sobre o seu fazer pedagógico.

*** no acompanhamento do planejamento.**

Ao acompanhar o desenvolvimento das ações planejadas, o(a) professor(a) avalia sua própria ação, notando os aspectos onde planejou de acordo com a realidade de sua classe e nos momentos onde se afastou dela.

*** no registro do(a) professor(a).**

A observação cumpre um papel relevante ao contribuir para a percepção da realidade - objeto do registro do(a) professor(a). Ela faz notar o que não aparece com evidência e que exige saber ver, ouvir e interpretar.

O(a) educador(a), a partir da autorreflexão sobre sua prática pedagógica, exteriorizará o si próprio, dentro da ordem do discurso, ele(a) não poderá dizer qualquer coisa, nem de qualquer maneira. Dito de outra maneira, esse educador, ao escrever sobre sua própria ação pedagógica, não deixa de estar escrevendo sobre ele mesmo nessa ação. Nessa linha, o registro da autorreflexão é a transcrição desse exame de consciência. Ele é a recordação daquilo que o indivíduo fez, e não daquilo que ele pensou (FOUCAULT, 1994, p. 7).

Outro artefato que dedicamos atenção para compreender os enunciados sobre observação e registro da EJA, são as fichas de matrícula e as fichas individuais de registro das notas. Elas se configuram como documento da escola, no qual se registram informações sobre os(as) discentes. As fichas de matrícula são dados pessoais: nome, idade, endereço, telefone, profissão e, geralmente, está anexada uma foto tamanho 3x4 do(a) estudante. As de registro das notas se constituem num documento de acompanhamento do(a) estudante nas diversas disciplinas durante todo o ano letivo. Nessa há, ainda, a média anual e final do estudante nas disciplinas e o resultado final, que confere ao aluno *status* de aprovado ou não. Vejamos, a seguir, exemplos de ficha de matrícula e ficha de registro das notas na EJA, coletadas em uma escola municipal, que chamaremos de escola D, localizada no município do Paulista, Pernambuco.

Figura 1 . Ficha Individual de registro das notas, escola D


PREFEITURA MUNICIPAL DO PAULISTA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
FICHA INDIVIDUAL DE REGISTRO DAS NOTAS

Nº. Cadastro Escolar: [REDACTED] Ano: 2016

Escola: [REDACTED] Endereço: [REDACTED] Bairro: [REDACTED]

Estudante: [REDACTED] Ano: 2016 do Ensino: EJA Fase I Turno: noite

Data Nasc.: [REDACTED] Cidade: [REDACTED] UF: BA

Endereço: [REDACTED] Bairro: [REDACTED] CEP: [REDACTED] Cidade: [REDACTED]

Filiação: [REDACTED] e [REDACTED]

COMPONENTES CURRICULARES	C.H	FREQ. ALUNO	I BIMESTRE	II BIMESTRE	III BIMESTRE	IV BIMESTRE	MEDIA ANUAL	REC. FINAL	MEDIA FINAL	RESULTADO
Língua Portuguesa										
Arte										
Educação Física										
Matemática										
Ciências										
História										
Geografia										
Ensino Religioso										
Ling. Estrangeira ()										
Ed. Dir. Hum. Cidadania										
RESULTADO FINAL										
Total de Carga Horária										
C.H de Dias Letivos										
Frequência anual estudante										

Prestado (a) Escolar

Figura 2 . Ficha de Matrícula, escola D

As fichas de registro das notas e de matrícula irão operar na constituição de um perfil de aluno(a), representam o registro do olhar da instituição sobre a movimentação desse sujeito+ (LIMA, 2015, p. 205). Essas fichas registram dados que colocam os sujeitos da EJA em um campo de vigilância, bem como os situam dentro da escola porque marcam, definem, classificam, qualificam. Assim, como considera Ramos do Ó (2009), é justamente nesse conjunto de anotações e registros das aptidões, capacidades e do percurso biográfico de cada estudante que se dá visibilidade ao sujeito.

Nesses artefatos da escola se diz quem são os alunos (seu nome, idade, onde mora, se tem profissão ou não), não apenas a partir de dados pessoais, mas como eles são em relação aos seus desempenhos na escola (suas aptidões, capacidades, fragilidades, dificuldades, aprendizagens). Sendo assim, essas fichas estão atreladas a enunciados de descritibilidade da observação e do registro.

A descritibilidade (Foucault, 2013) levanta um campo de conhecimentos sobre os(as) alunos(as), organizando-os em uma rede de anotações escritas com detalhes e minúcias em relação aos corpos e mentes de sujeitos da EJA. Para Foucault (2013, p. 181), essa rede de registro compromete os sujeitos em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam+, dessa forma, colocam os sujeitos em um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Esses

são objetos de descrição individual, logo é preciso caracterizar as aptidões, situar seu nível de aprendizagens e seus progressos. Nas palavras de Foucault (2013, p. 182), a constituição de sujeitos como objeto descritível, analisável, permite descrevê-los em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões e capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente.+

Na observação e registro, a descritibilidade opera como uma estratégia de controle, sendo assim, as fichas de matrícula e de registro das notas, não se configuram apenas como documentos para memória futura, mas, sobretudo, como documentos para uma utilização eventual. Quando se quer saber quem é aquele aluno, recorre-se a esse tipo de artefato da escola. Neles constam a vida do(a) estudante esmiuçada, medida, quantificada em sua individualidade.

Outro artefato coletado para esta pesquisa, com vistas a compreender os enunciados sobre observação e registro da EJA, é o diário de classe . o qual é utilizado com mais frequência pelos(as) professores(as), inclusive da EJA, por se tratar de um documento oficial+da escola. O diário de classe (DC) é um artefato pedagógico do que se faz ou acontece no cotidiano escolar, que deve ser preenchido pelo professor, auxiliando-o no acompanhamento, organização e avaliação do processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) e documenta a verificação da frequência dos(as) estudantes. Conforme orienta em sua apresentação ao professor, o DC elaborado pela Secretaria Estadual de Educação Pernambuco (SEE/PE, s/d),

Trata-se de um conjunto de informações que deve ser consultado no dia-a-dia da sala de aula, com base nos indicadores de aprendizagem que possam subsidiar a tomada de decisões quanto aos avanços e dificuldades dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais efetiva.

O Diário de Classe é, também, uma forma de prestar contas à comunidade escolar na medida em que os pais podem ser informados sobre o planejamento, as atividades e os e os resultados obtidos pelos estudantes na escola.

No DC também há o registro do que o professor planeja (planejamento de atividades e situações didáticas ministradas em sala de aula) e realiza em seu trabalho pedagógico. É como uma espécie de registro biográfico da prática docente. Para Porlán e Martín (1997, p. 18), o DC é como um instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico da sua experiência.+

Esse artefato, também conhecidos como diário de aula, ou do professor, atua na organização escolar como um diário de bordo de um navio. Analogamente, os dois recebem registros/anotações em cadernos, que permitem detalhar as informações, observações que ocorrem no contexto da sala de aula. Esse tipo de relatório realizado pelo(a) professor(a) também está dentro de um campo documentário, mas propriamente ao que Foucault (2013) chamou do exame, isto é, esse baseia-se em um produtivo e detalhado poder de escrita, com o acúmulo de documentos, relatórios, anotações.

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. [...] Um poder de escrita+ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. (FOUCAULT, 2013, p. 181)

Dessa forma, ao escrever uma espécie de dossiê+ sobre os(as) estudantes . inclusive nos diários de classe analisados neste trabalho, das escolas A, B e C existem duas páginas dedicadas para registrar informações tanto de frequência, nota, sexo, como também do rendimento e aspectos atitudinais de cada aluno(a) . o DC também adentra em um campo comparativo, em que os(as) estudantes são objetos descritíveis, analisáveis, classificáveis, enfim comparáveis. Nas palavras de Artières (2006, p.41) %a.] o indivíduo, individual e comparável+

Figura 3 . Diário de Classe, escola A

Figura 3. Diário de Classe, escola A

The image displays two pages from a classroom diary form. The left page (page 08) contains student information, a frequency grid, and a table of bimestral results. The right page (page 09) contains a section for observations and student performance.

Page 08 (Left):

- Student Information:**
 - Data de Admissão: 1/1
 - Data de Nascimento: 23/04/83
 - Sexo: FEMININO
 - Matrícula: 23104183
- FREQUÊNCIA:** A grid showing attendance from 01 to 31. The student's record shows various initials (R, P, AT, etc.) and a total of 10 absences.
- Table of Bimestral Results:**

I Unidade Bimestral		II Unidade Bimestral	
R.P.	2ª AT	R.P.	2ª Nota
0	2,5	5,0	6,5
- RESULTADO FINAL DO MÓDULO:**

Média do Módulo	Nota Recuperação Final	Situação Final
8,5	5,0	Aprovado

Page 09 (Right):

- OBSERVAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE:**

I Unidade Bimestral	II Unidade Bimestral
1ª AT 9,0 2ª AT 2,5 3ª AT 2,5 Faltas → 6,5	AT: 10,0 AT: 7,0 Faltas: 10,0
- PERÍODO DE RECUPERAÇÃO E AVALIAÇÃO FINAL:**

R.P.	2ª AT	R.P.	2ª Nota	M.R.
0	2,5	5,0	6,0	8,0
- DECISÃO DO CONSELHO DE CLASSE:**

DECISÃO: SIM NÃO CUAL?

PROFESSOR(A): ITINERANTE INTERPRETE BRILISTA INSTRUCTOR

Registrar os motivos da ausência do estudante e as providências adotadas para assegurar a sua permanência.

08/11/15 - FT (Doente)

Em nossa coleta do *corpus*, na escola %A+ nos foram concedidos sete diários de classe do ano de 2015: I) Módulo II . turma A (Português); II) Módulo II . turma B (Português) %B+, III) Módulo III (Geografia); IV) Módulo III (Português); V) Módulo I . turma A (Português); VI) Módulo I . turma B (Português); VII) Módulo III (História). Na escola %B+ nos foi disponibilizado cinco diários de classe do ano de 2015: I) Fase III (Geografia); II) Fase IV (Geografia); III) Módulo III (Educação Física); IV) Módulo II (Matemática); V) Fase IV (Português). Já na escola %C+, nos foi viabilizado treze diários de classe, todos do ano de 2015 e referentes ao terceiro módulo: I) Turma A (Português); II) Turma B (Português); III) Turma A (Língua estrangeira); IV) Turma A (Matemática); V) Turma A (Sociologia); VI) Turma A (Arte); VII) Turma A (Filosofia); VIII) Turma A (Física); IX) Turma A (Educação Física); X) Turma A (Biologia); XI) Turma A (Química); XII) Turma A (Geografia); XIII) Turma A (História).

Nas escolas municipais da cidade do Paulista %D+ e %E+, os diários de classe tinham uma estrutura diferente dos diários elaborados pela SEE/PE. As referidas escolas são de pequeno porte e oferecem apenas a EJA fase I e II. Na escola %D+ nos foi concedido cinco diários de classe: I) Fase I . turma C (ano 2015); II) Fase II . turma A (ano 2015); III) Fase II . turma A (ano 2014); IV) Fase I (ano 2013) e V) Fase II (ano 2013). Já na escola %E+, nos foi possibilitada a leitura do material de dois diários de classe do ano de 2015, sendo proibido fotografá-lo: um da Fase I e outro da Fase II. Vejamos a seguir as imagens desse modelo de diário de classe, cujo relatório de cada estudante é realizado pelo professor em três páginas:

Figura 4 . Diário de Classe, escola D

Figura 5 . Diário de Classe, escola D

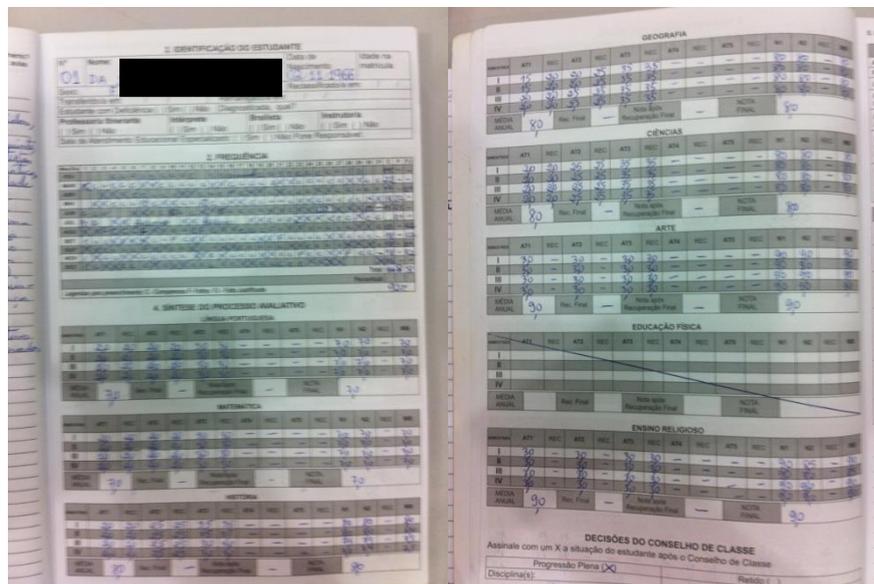


Figura 6 . Diário de Classe- Escola D

5. FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

LÍNGUA PORTUGUESA	1ª UNIDADE	2ª UNIDADE	3ª UNIDADE	4ª UNIDADE
Apresenta a hipótese Alfabética	2	2	2	2
Revisa textos com adreçamento	2	2	2	2
Lê, identifica ideia central e faz inferências no texto.	3	3	2	2
Reconhece e faz uso dos diversos gêneros textuais identificando suas características.	3	3	2	2
Produz textos escritos de diferentes gêneros, atendendo aos diversos propósitos comunicativos.	3	3	2	2
Revista com autonomia os textos durante o processo de produção, retomando as partes escritas e planejando os trechos seguintes.	3	3	2	2
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais, entre variedades regionais, culturais, sociais, de faixa etária, de gênero e entre outros.	3	3	2	2

MATEMÁTICA	1ª UNIDADE	2ª UNIDADE	3ª UNIDADE	4ª UNIDADE
Amplia o significado do número natural pelo seu uso em situações-problema.	1	1	1	1
Consolidar alguns significados das operações fundamentais e constrói novos conceitos.	1	1	1	1
Recolhe dados e informações, elabora formas para organizá-los e expressá-los, interpreta dados sob forma de tabelas e gráficos.	2	2	1	1
Resolve situações-problema que expressem seu uso no contexto social e outras áreas de conhecimento, possibilitando a comparação de grandezas de mesma natureza e a utilização de instrumentos de medida.	2	2	2	2
Resolve em função da situação problema, usando estratégias variadas e particularmente a calculadora, para resolver problemas de juros.	3	3	2	2
Resolve situações problema nos mais diversos contextos.	3	2	2	2

OBSERVAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE:

Apraxada

O modelo de diário de classe das escolas municipais do Paulista, expressa um tipo ainda mais detalhado do percurso do(a) aluno(a), no que diz respeito aos seus desempenhos. O conjunto de anotações sobre esses sujeitos os colocam sob uma espécie de feixe de luz. Serão vistos/observados e registrados cotidianamente. Uma visibilidade que funciona como estratégia de controle das condutas. Faz-ver os sujeitos da EJA para que esses não fujam da norma.

Para Ramos do Ó (2009), desde o século XVIII que o trabalho realizado nos corpos e consciências vem sendo desenvolvido não apenas pela família e comunidade, mas, sobretudo, por instituições relacionadas à normalização dos sujeitos, a exemplo da escola. Para tal, a ênfase agora está no sujeito em profundidade e no detalhe, cuja imensidão de registros minuciosos, contendo as aptidões, as capacidades e os percursos biográficos dos alunos podem ser controlados, inspecionados, classificados e regulados.

De tudo quanto se diz sobre educação escolar, temos que uma parte expressiva dos enunciados é gerada numa profusão de documentos, afirmando a potência da escrita como lugar da verdade sobre o sujeito, suas práticas, sua trajetória. [...] A história do sujeito, no campo pedagógico, é um construto em que muitas vezes a instituição vê, e sabe mais sobre o sujeito do que ele mesmo sobre essa história. (LIMA, 2015, p. 199)

Os diários de classe, como dito inicialmente, são utilizados também na escola para que o professor registre sobre sua prática, a partir do planejamento das aulas, explicitando os procedimentos metodológicos e avaliativos para determinado

conteúdo e há uma orientação para que posteriormente o docente reflita sua ação pedagógica. Para tal reflexão, é reservado um espaço, contendo algumas linhas para que o professor registre o que observou ao término da realização do planejamento didático. Vejamos abaixo exemplos de planejamentos do professor da EJA no diário de classe.

Figura 7. Diário de Classe, escola A

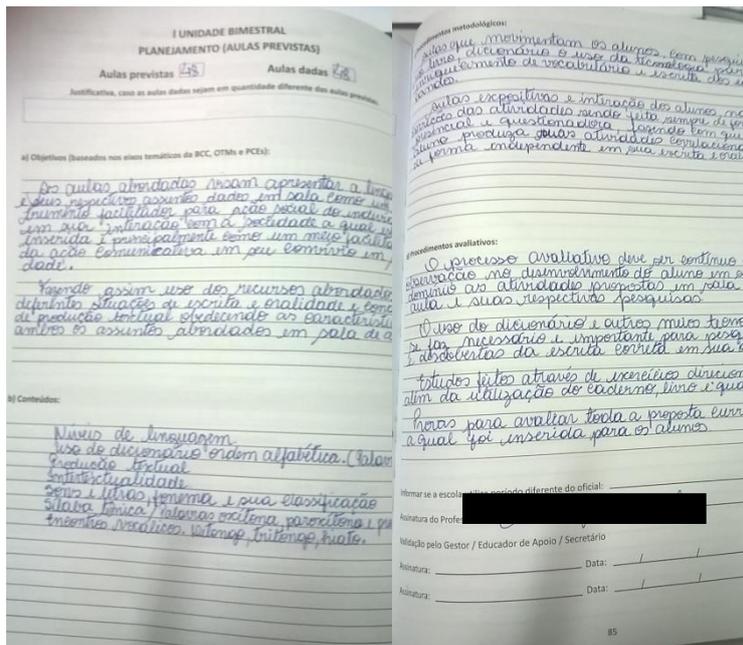
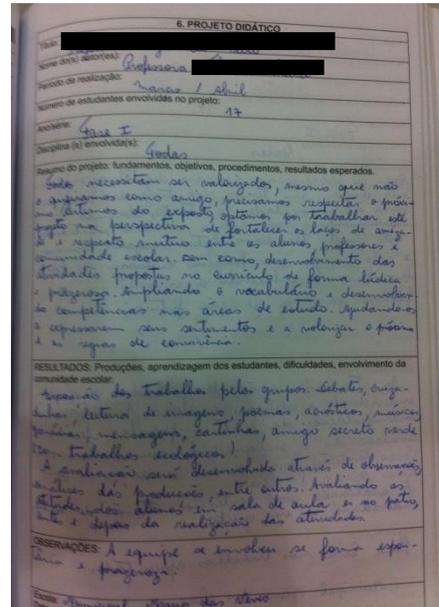


Figura 8. Diário de Classe, escola A

EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
OPORTUNIDADE Produção oral	Diversos textos narra- tivos orais, - Gêneros específicos de fala, - Textos argumetu- tivos orais.	- Produzir textos narrativos orais (Pia- das, cordal, peças teatrais, lendas, contos, e narrativas em geral - de aventura, de fada - quadrinhos, parlendas, trava-lin- guas); - Produzir relatos orais de experiências; deparentais, notícias e reportagens; - Produzir textos argumentativos orais de debate, pesquisas e debates de ponto de vista.
LEITURA Gêneros textuais e situações de comunica- ção	- Identificar o gêne- ro de um texto (su- as situações discursivas); - Suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais); - Efeitos da sanção (de humor, ironia, per- tução, satírica);	- Identificar os gêneros e textuais, as elementos de estrutura de um texto; - Reconhecer suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais, que são culturas na sociedade);
Procedimen- tos de leitura em diferentes situações	- Efeitos da sanção (de humor, ironia, per- tução, satírica);	- Identificar (dele) conteúdos, temas, pontos de vista, pontos de vista de texto, elementos e gêneros e o contexto.

At the bottom of the page, there is a section for 'Assinatura do Professor' and 'Assinatura do Gestor / Educador de Apoio / Secretário', along with 'Data' fields. The page number '85' is visible at the bottom right.

Figura 9 . Diário de Classe, escola D



Zabalza (2004) aponta o diário como um instrumento importante para o desenvolvimento da reflexão. Ele o apresenta como um conjunto de narrações que refletem as perspectivas do professor em sua prática pedagógica, considerando as dimensões objetiva e subjetiva. Nessa direção, há um discurso da observação e registro que prevalece nesse tipo de artefato, a saber: a autorreflexão. Na autorreflexão se enuncia a importância de analisar-se, observar-se, ver-se.

Sobre a condição do ver-se do(a) educador(a) para registrar, Larrosa nos alerta que o professor(a) ao observar-se, refletindo sobre os próprios fazeres e saberes, além de reexaminar sua prática pedagógica, modifica-se a si mesmo.

(...) os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos %~~ext~~eriores+ e %~~im~~personais+, tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas sobretudo, aspectos mais %~~in~~teriores+ e %~~pe~~ssonais+, como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. (LARROSA, 1994, p.49)

Na autorreflexão, os professores realizam um mecanismo de introspecção, o qual estará em jogo uma vigilância permanentemente inquieta (RAMOS DO Ó, 2009). Os mesmos realizarão um exame da consciência, em que olharão para si mesmos constantemente, tentando avaliar suas faltas. Escreverão, observando suas

atitudes e perspectivas docentes diante do cotidiano da sala de aula. Esses serão seu primeiro censor. Dito de outra forma, Ramos do Ó (2009, p. 110) esclarece que

A introspecção exerce-se como um mecanismo de vigilância específico, pelo qual o indivíduo deve anotar pequenas *nuances* do cotidiano e os estados de alma que inevitavelmente as acompanham. A experiência da escrita, a constante leitura e releitura de registros de tipo confessional, bem como o incitamento à sua verbalização, configuram um novo domínio de enunciação. E onde se julgava antes existir um exercício solitário introduz-se uma dinâmica política. Uma regra de comportamento passa a ser aceitável se for compatível com outras.

Outra questão importante nesse artefato é que, assim como as fichas de matrícula e de registro de notas, os diários de classe também poderão ser utilizados dentro de uma estratégia de controle. Esse documento oficial de registro poderá, em algum momento, servir de consulta para a secretaria, a coordenação, a supervisão e/ou a direção, como também em casos de solicitações judiciais, administrativas.

Nesta seção, pudemos refletir alguns enunciados que participam da discursividade sobre a observação e registro na Educação de Jovens e adultos. Enunciados esses que, por meio de artefatos pedagógicos, podem produzir efeitos na subjetividade de estudantes e professores da EJA.

3 PERCURSO ANÁLITICO DO ESTUDO: CONCEITUALIZAÇÃO E CAMINHO INVESTIGATIVO

3.1 Disciplinarmento na Escolarização da EJA: dramas e tramas

O tipo de poder chamado por Foucault de disciplinar desenvolveu-se irregularmente no contexto dos séculos XVII e XVIII. Revel (2005) nos lembra que o poder disciplinar não teve sua origem nesses séculos, mas se encontra há muito tempo nos conventos, nas forças armadas, nos exércitos, todavia o que Foucault procurou compreender é como esse tipo de poder se tornou, num determinado momento, fórmulas gerais de dominação. O autor frequentemente refere-se a esse tipo de poder utilizando o termo disciplinas, por se tratar de várias técnicas, utilizadas por diferentes instituições sociais . inclusive a escola . que promovem o disciplinamento.

As disciplinas, compreendidas na perspectiva foucaultiana são apresentadas como uma anatomia política sobre os corpos individuais, cujo efeito principal é a produção de indivíduos. Isso significa dizer que há um investimento sobre o corpo, em uma perspectiva de moldá-lo, aperfeiçoá-lo, treiná-lo, educá-lo, para que se torne dócil e útil.

Dócil, no sentido de diminuição máxima das resistências. Um corpo que possa ser manipulável, obediente. E útil no que se refere à busca máxima da eficiência e da rentabilidade das forças do corpo, para isso o corpo precisa ser treinado, classificado, corrigido. Nessa direção, as disciplinas permitem um controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade e utilidade+ (FOUCAULT, 2011, p. 133).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que não visa somente ao crescimento de suas habilidades, nem a incremento de sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil ele for, e inversamente.³

O poder disciplinar descrito por Foucault visa elevar ao máximo a docilidade e utilidade dos indivíduos. Dito de outra forma, as disciplinas funcionam como uma espécie de maquinaria do poder, fabricando indivíduos dóceis e úteis, em que %o corpo de cada um é posto em movimento a partir de uma rede de poderes e saberes+(RATTO, 2007, p. 116).

³ idem

As disciplinas estão atravessadas pelas relações de poder e saber, incitando posturas, desempenhos. Dessa forma, o poder se associa de modo poderoso ao saber . entendendo saber como um conjunto de práticas discursivas . e alcança os sujeitos nos seus gestos, atitudes e corpos. Dito de outra forma, o poder operando pelo saber, em nosso caso o saber pedagógico, o discurso da verdade no processo de escolarização.

O poder disciplinar tratado por Foucault, também está presente no processo de escolarização, funcionando a partir de mecanismos, como o de vigilância, de exame⁴, que permitem o disciplinamento de corpos e mentes dos sujeitos escolares.

Os artefatos escolares, que por sua vez fazem parte do currículo, como os diários de classe e os livros de ocorrência, operam como estratégia de controle, punição e disciplinamento dos(as) estudantes para que se possa cumprir a norma na escola.

O currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a uma trajetória, que comumente é entendido e definido como os conteúdos programáticos que são selecionados para serem transmitidos pelos educadores aos seus estudantes. Isto é, há uma compreensão do currículo como uma forma de assegurar os conhecimentos sobre a cultura.

O currículo, em nosso trabalho é visto na versão pós-crítica. Primeiramente, para compreendermos do que se trata essa versão no campo do currículo, é importante dizer que a mesma, surge como reivindicação dos pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. (LOPES, 2014, p. 9)

As teorias pós-críticas no campo do currículo, como esclarece Lopes (2014), dizem respeito a uma expressão, ainda que vaga e imprecisa, que tenta englobar um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno. Nesse conjunto de teorias estão os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. O rótulo *pós* está colocado não no sentido de avanço ou superação dos movimentos anteriores, no entanto se apresenta como uma reconstrução dos pressupostos que sustentaram as bases dos movimentos que os antecederam.

⁴ Iremos tratar sobre o funcionamento desse mecanismo no terceiro capítulo.

Para essa pesquisa, nos aproximamos do movimento de pensamento pós-estruturalista. O chamamos assim, pois como nos explica Peters (2000), o pós-estruturalismo não pode ser entendido como uma mera teoria ou método, mas uma complexa rede de pensamento, cujo pensamento incorpora diferentes formas de prática crítica.

O pós-estruturalismo também trouxe suas problematizações para o campo curricular. Silva (2000) pontua algumas características do movimento pós-estruturalista na área de estudos do currículo, a saber:

- a) A indeterminação e a incerteza em questões de conhecimento . o significado, para perspectiva pós-estruturalista não é pré-existente, mas é cultural e socialmente produzido, além de estar dependente das relações de poder. Conforme Silva (2000, p. 123) como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder.
- b) Noções de verdade . na perspectiva pós-estruturalista, o currículo desconfia das definições filosóficas de verdade. De acordo com Silva (2000, p. 124), essa perspectiva, seguindo, nesse caso, especificamente Foucault, não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na verdade para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade.
- c) Desconstrução dos binarismos . sob a inspiração de Derrida, a perspectiva pós-estruturalista no campo curricular, colocaria em questão, os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que compõe o currículo: branco/negro; científico/não científico; normal/anormal; masculino e feminino.
- d) Concepção de sujeito . a perspectiva pós-estruturalista no campo curricular, questionaria a própria concepção do sujeito racional, autônomo, centrado do pensamento humanista e na qual segundo Silva (2000, p. 124), se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando essa concepção como resultado de uma construção histórica muito particular.

Nessa direção, apropriados das principais dimensões pós-estruturalistas para o currículo, é possível compreendê-lo como um dispositivo disciplinar, o qual reflete um discurso pedagógico concebido em contextos diversos, os quais, por sua vez, envolvem atores sociais implicados em procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição de conhecimentos, isto é, o currículo atribui ações e papéis específicos, geram diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, mas também orientam disposições, sentimentos, falas. (SILVA, 2000; LARROSA, 2004, CARVALHO, 2010; POPKWETIZ, 1994).

Esse olhar sobre o currículo nos permite refletir de forma mais profunda os processos de subjetivação, haja vista o ressignificado do foco das questões educacionais. Libertando-se dos maniqueísmos: bem e mal; certo e errado, mas principalmente problematizando e repensando esse campo curricular, repleto de tramas e dramas.

O currículo, nessa compreensão, também é refletido em um ensaio do Thomas Popkewitz. Para ele, aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação. A organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu+ (POPKWETIZ, 1994, p. 174). Ao problematizar o currículo como forma de regulação e poder, ele reflete como o conhecimento curricular opera com força de verdade+ em nosso conhecimento sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos, isto é, o currículo nos diz como devemos agir, raciocinar, falar, a partir dessa organização do conhecimento.

Popkewitz (1994) discute, ainda, sobre duas dimensões do currículo como criando regulação, importantes serem pensadas nessa discussão. A primeira, diz respeito à seleção, ao conhecimento que deve ser conhecido. Essa seleção molda e modela a forma como refletimos os eventos sociais e pessoais. Já a segunda, no processo de escolarização, são incorporadas estratégias e tecnologias que orientam nossa forma de ver o mundo+e ver a si mesmo.

Para Silva (2000), o currículo atua como discurso. Discursos que se dão em uma intertextualidade de versões estéticas, políticas, religiosas e disciplinares; discursos em disputa, uma vez que cada grupo social procura fazer valer seus significados próprios em detrimento dos significados de outros grupos (SILVA, 2000).

Larrosa (2004, p. 52), inspirado em estudos de Foucault, trata as práticas educativas, inclusive as práticas curriculares, como dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão. Tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. Esse processo, no qual técnicas de classificar e de dividir produzem formas diversas de ser e de dizer, de comportar-se, de ver-se, de relacionar-se, constitui, em verdade, procedimentos nos quais se revelam os efeitos de poder que normalizam as formas de ser dos sujeitos.

Tal como defende Carvalho (2004, 2010, 2012) o currículo pode operar, por meio de ferramentas pedagógicas, atuando como técnicas de fabricação dos sujeitos, tais como as lições, os conteúdos, os processos de avaliação, as situações didáticas, os espaços permitidos, as regras invisíveis. Essas ferramentas agem como um conjunto complexo de relações sociais e culturais perpassadas pelas relações de poder/saber/ser, fazendo operar a maquinaria da escola, isto é, o currículo se constitui como um percurso que envolve toda a dinâmica na e para a escola, com fins a produzir subjetividades.

Essa perspectiva vem sendo desenvolvida no campo pedagógico, no campo curricular e, também em estudos sobre currículo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses estudos defendem que o currículo assume um importante papel de dispositivo pedagógico e cultural, na relação de saber/poder, sendo ele produtor de subjetividades (CARVALHO, 2004, 2011, 2012).

Sobre subjetividades são aqui entendidas na perspectiva foucaultiana, o que significa falar em modos de subjetivação⁵. Refere-se, portanto, ao modo como o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo (FISCHER, 1999, p. 42). Portanto, assim como afirma Mansano (2009, p. 114) esse modo de subjetivação refere-se

[...]a escolha estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência é compreendida por Foucault como um modo de subjetivação possível. Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas[...].

⁵ Os "modos de subjetivação" ou "processos de subjetivação" do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos - o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. (REVEL, 2005, p. 82)

Foucault, ao tratar da experiência de si, associa ao conceito de governamentalidade, para dizer da junção entre as técnicas de poder+ que podem determinar a conduta dos sujeitos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito e as técnicas de si+ que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1994, p. 2).

Foucault fez um estudo sobre a hermenêutica das técnicas de si na prática pagã e na prática cristã dos primeiros tempos. Suas reflexões nesse estudo têm como finalidade esboçar uma história de como os homens elaboram um saber sobre eles mesmos, a partir de jogos de verdade+ nos quais se utilizam de técnicas específicas para compreenderem aquilo que são (FOUCAULT, 1994). Nesse estudo, com o título As técnicas de si+, Foucault esboça as diferentes maneiras nas quais os homens elaboram um saber sobre eles mesmos por meio de técnicas específicas. Dentre essas, as técnicas das quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são, destacamos: *as cartas aos amigos* e o que eles revelam de si; o *exame de si* mesmo e de sua consciência, que compreende a avaliação daquilo que foi feito, daquilo que deveria ter sido feito, e a comparação dos dois; a *Askêsis*, que não é a revelação do si secreto, mas um ato de memorização; o *Exomolôgesis*, que é um ritual pelo qual o indivíduo se reconhece como pecador e como penitente, o objetivo é assinalar a privação de si, nesse sentido, a revelação de si é ao mesmo tempo a destruição de si; e, por fim, a *Exagoreusis* que é uma verbalização analítica e contínua dos pensamentos, que o sujeito pratica nos moldes de uma relação de obediência absoluta a um mestre. Essa relação toma por modelo a renúncia do sujeito à sua vontade e a si mesmo. As técnicas de si (Foucault, 1994) se expressam, portanto, como um conjunto de procedimentos pelos quais a verdade é instituída e desinstituída pelos sujeitos por meio de práticas. As tecnologias de si em que o sujeito, na interação com os outros, opera uma transformação em si mesmo com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, pureza ou sabedoria, permitem fabricar um sujeito que se vigia, autoavalia, confessa e narra a si e sobre si mesmo aos outros.

Foucault diferencia a *askêsis* grega focada no exercício/ disciplina, autocontrole, no terreno da vida moral; na constituição de si mesmo plena, acabada, completa- a felicidade de estar consigo; com ações para o governo de si e ao cuidado de si da *askêsis* cristã na qual o foco é a renúncia aos prazeres do corpo e do espírito; o cuida de ti é a renúncia de si, através do exercício da *confissão*, ou seja, através do momento em que o sujeito objetiva-se a si mesmo em um discurso da verdade.

Na perspectiva foucaultiana é no encontro dessas duas técnicas que se dá o processo de governo do sujeito pela educação. Sobre esse importante conceito Fimyar (2009) argumenta que

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (LEMKE, 2000 apud FIMYAR, 2009, p. 38).

De maneira ainda mais clara, é aquilo que os outros dizem sobre mim e eu mesmo a partir desses outros, internalizo sobre mim mesmo, ou nas palavras de Ramos do Ó (2009, p. 107), a subjetividade seria assim o resultado das interações que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos:

Michel Foucault (2004, p.21), tal como ele aborda o conceito de subjetividade, afirma que, em meados do século XVIII e até a época atual, as ciências humanas, re inseriram as técnicas de verbalização em um contexto diferente, fazendo delas não o instrumento de renúncia do sujeito a si mesmo, mas o instrumento positivo de constituição de um novo sujeito. A utilização dessas técnicas onde se deixou de implicar a renúncia do sujeito a si mesmo constitui uma ruptura decisiva.

A Pedagogia, no contexto dessas ciências, se constitui como uma pedagogia da subjetivação e dá lugar a uma nova dinâmica de normalização mais eficaz e sutil com a simulação e a virtualização como efeitos de poder na gestão da vida. Essa Pedagogia opera na relação entre os modos de subjetivação e a sua objetivação nos mecanismos pedagógicos, e se estabelece nos dispositivos de normalização que dizem o que deve ser o sujeito. Assim, temos uma pedagogia que opera com as instâncias da apreensão e do reconhecimento do indivíduo como sujeito, nas

formas como ele se relaciona consigo mesmo, por meio dos processos e técnicas a qual ele está submetido, que permitem transformar seu próprio ser+(MENEZES, 2008, p 35).

Sabe-se que os dispositivos pedagógicos, tais como os materiais curriculares de observação e registro, assumem relevância em sua função de auxiliar a prática dos professores. Esses artefatos curriculares revelam não apenas quem são seus alunos, como também quem são esses professores em sua prática.

Os textos curriculares sobre observação e registro, como lugar de enunciação, constituem também, o lugar do verdadeiro. Dito de outra forma, todo texto é um discurso e por sua vez, todo discurso diz como deve ser a vida, as coisas, a escola, dentro de um tempo histórico. Esses textos sobre observar e registrar são poderosos, pois têm sua materialidade que se repete.

Nesse sentido, têm o *status* do discurso verdadeiro no campo educacional. Principalmente, se estiverem autorizados por uma instituição como o Ministério da Educação (MEC) para uso na escolarização, têm assegurado um estatuto de poder e verdade. Contudo, é importante ressaltar que os enunciados desses textos fazem parte de uma rede discursiva, sendo assim essa rede não é unitária, é fragmentada, e com isso queremos ressaltar que a recepção desses textos não se dá de forma linear. Como também é relevante enfatizar, que quando falamos em subjetivação e observação e registro, não estamos querendo comprovar em que momento ou quando os sujeitos da EJA foram ou são subjetivados pelo discurso, todavia estamos interessados em refletir esse discurso poderoso que a escola realiza, podendo esquadrihar gestos, pensamentos, comportamentos e almas, a partir do regime de visibilidade. Este regime de visibilidade pode operar por meio da pedagogia do olhar. (LARROSA, 2004).

3.2 Mas, afinal, o que é o dispositivo pedagógico?

Já sinalizamos em nosso texto a palavra: dispositivo, no entanto, o que queremos dizer ao escolher tal palavra? Ou a que nos referimos quando tratamos em dispositivo pedagógico. Propomos agora, certo aprofundamento, em um conceito, considerado por Agamben (2005), decisivo na estratégia do pensamento de Foucault.

Do latim *dispositus*, dispositivo no dicionário português (Houaiss, 2004) é subdividido em alguns significados, a saber: 1) Próprio para dispor; 2) Que contém ordem, prescrição, disposição; determinativo. Substantivo masculino: a) Regra, preceito. b) *Direito*: artigo de lei. c) Qualquer peça ou mecanismo de uma máquina destinados a uma função especial. d) Informática: cada uma das várias peças úteis ou máquinas menores de um equipamento.

Esses significados não são diferentes dos significados descritos por Agamben nos dicionários franceses, os quais possuem a) um sentido jurídico: a parte da sentença ou de uma lei, que decide e dispõe; b) um significado tecnológico e c) um significado militar. Para o autor, os três significados, de certa maneira, aparecem no uso foucaultiano, mas há um significado que para ele é importante esclarecer, se refere a uma %série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito+. (AGAMBEN, 2005, p.11)

Embora Foucault não tenha exposto propriamente uma definição sobre o dispositivo. Em uma entrevista de 1977, cuja entrevista foi suprimida da edição brasileira da coleção de cinco volumes: Ditos e escritos, Foucault nos oferece algumas indicações na edição francesa. As pontuamos, a partir do resumo de Agamben (2005, p. 9):

- É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.

- É algo de geral (um *dispositivo*, uma *tecnologia*) porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como enunciado científico daquilo que não é científico.

Sobre a heterogeneidade, descrita por Foucault nessa entrevista em que é questionado sobre o dispositivo, Deleuze afirma que o dispositivo é formado por múltiplas linhas, nas quais podemos identificar as linhas de visibilidade e enunciação. Os dispositivos são máquinas de fazer ver e falar; as linhas de força, que envolvem o ver e o dizer e que promovem o movimento, o deslizamento, e conduzem à batalha; os processos de subjetivação e as linhas de fissura. (DELEUZE, 2011, p. 1)

Acentuamos também o segundo ponto, assim como Muchail (1985, p.198), chama nossa atenção, para dizer da função estratégica do dispositivo, na medida em que responde à articulação entre produção de saber e modos de exercício de poder que é dominante em cada momento histórico. Nessa direção, compreendemos que o dispositivo opera nessa relação poder-saber, isto é, o poder operando por meio um saber.

Para compreendermos melhor sobre o dispositivo, Agamben (2005) traça uma breve e interessante genealogia desse termo. O autor afirma que Foucault no final dos anos sessenta, não utilizou o termo dispositivo, mas um que está etimologicamente próximo: positividade. Para ele, Foucault buscou inspiração em Jean Hyppolite no ensaio intitulado *Introdução à filosofia de Hegel*, mas precisamente na segunda parte desse ensaio, que versava sobre a positividade da religião cristã. Conforme Hyppolite, positividade,

é o nome que o jovem Hegel dá ao elemento histórico, com toda a sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder extremo, mas que se torna, por assim dizer, interiorizada nos sistemas das crenças e dos sentimentos, então Foucault, tomando emprestado este termo (que se tornará mais tarde dispositivo) toma posição em relação a um problema decisivo, que é também o seu problema mais próprio: a relação entre os indivíduos como seres vivos e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder. (AGAMBEN, 2005, p. 10)

Ainda no percurso de Agamben (2005) sobre o dispositivo, ele percebe uma filiação entre o termo latino *dispositio* e o termo grego *oikonomia*, e como este último,

desempenhou um papel relevante na teologia cristã, uma vez que, vai significar um governo divino providencial para salvar o mundo e a história dos homens. Nessa direção, o termo *dispositio*, vem para revelar toda complexa esfera semântica da *oikonomia* teológica. Dito de outra forma, os dispositivos na perspectiva foucaultiana, o *dispositio* dos teólogos, como também o aparato de Heidegger, dispõem de uma proximidade. Como bem diz Agamben (2005, p. 12), *comum a todos esses termos é a referência a uma oikonomia, isto é, a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens*.

Em um contexto atual, Agamben descreve os dispositivos *como qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes*. (AGAMGEN, 2005, p. 13). Isto quer dizer em sua compreensão, que não apenas as prisões, as escolas, as disciplinas, cuja relação de poder é clara, mas a própria escritura, os telefones, os computadores, também são dispositivos. Nesse sentido, para o autor, todo dispositivo pode operar em processos de subjetivação, em suas palavras, *o dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações*. (AGAMGEN, 2005, p. 15).

Gilles Deleuze, também chama nossa atenção para os processos de subjetivação, mas não se restringe apenas a esse problema. Para o autor, a potência de um dispositivo consiste em sua mobilidade, variação e dinamismo; no intrincado balanço entre *as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo; a parte do arquivo e a do atual, a parte da história e a do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico*. (DELEUZE, 2011, p. 5-6).

Silva (2014) pontua que os autores Agamben e Deleuze mencionam os processos de subjetividade, a partir dos dispositivos, justamente porque as relações de poder adquirem materialidade nestes processos e, também, porque eles ensejam a possibilidade de superar os próprios regimes de poder-saber nos quais foram constituídos. Desta forma, Agamben e Deleuze

[...] ressaltam a produção de subjetividade ao discutirem a importância e o alcance dos dispositivos na analítica do poder encampada por Foucault. Isto porque, além de ser um dos corolários da concepção foucaultiana de poder, qual seja, um poder que produz, instiga, incita, multiplica e prolifera, a

subjetivação resulta do investimento político nos corpos, em cuja materialidade se positiva a ação dos regimes de poder-saber (SILVA, 2014, p. 153).

Edgardo Castro, em seu livro *Vocabulário de Foucault*, descreve o conceito dispositivo, como um objeto de descrição genealógica de Foucault. Castro (2009) considera que foi para atender a necessidade da análise do poder, como também a relação entre o discursivo e não discursivo, que Foucault introduz em seu trabalho o conceito de dispositivo.

A partir do entendimento do conceito de dispositivo em Foucault, Compreendemos o dispositivo pedagógico, como bem diz Larrosa (2004, p. 57) como sendo *qualquer lugar no qual se aprende ou se modifica ou se transforma a experiência*⁶ de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

Fischer ao tratar do conceito de dispositivo pedagógico na mídia refere-se a esse tipo de dispositivo como

[...] um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre *si mesmo*, à revelação permanente de si; tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem (FISCHER, 2002, p. 155)

Nessa direção, para esse estudo problematizamos a observação e registro como dispositivo pedagógico, em um lugar que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos podem aprender determinadas formas de condutas e modificarem sua forma de ser e estar no mundo.

⁶ Para Larrosa, *qualquer experiência seria o que nos passa. Não o que passa, mas o que nos passa. Vivemos em um mundo em que se passam muitas coisas. Tudo o que acontece no mundo nos é imediatamente acessível. [...] Nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo quase nada nos passa. [...] Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Isto seria uma relação com o conhecimento que não é experiência posto que não se resolve na formação ou na transformação do que somos*+(LARROSA, 1998, p. 23).

3.3 Elementos da Análise Arqueogenealógica

A metodologia da pesquisa tem como referência o arcabouço teórico e metodológico dos estudos sobre discurso e modos de subjetivação de Michel Foucault. Elegemos essa abordagem metodológica, tendo em vista as ricas possibilidades que essa proposta oferece em termos teóricos e metodológicos, sobretudo, por considerar as práticas, os mat6rias rotineiros e comuns da escola, importantes serem problematizadas, levados ao estranho.

Na proposta foucaultiana est6 embutida a proposi76o de n6o haver separa76o entre o te6rico e o metodol6gico (CARVALHO, 2004, p.183), logo, essa op76o metodol6gica, por n6s adotada, n6o entra em contradi76o, visto que, em Foucault, utilizamos suas refer6ncias, no que diz respeito aos principais conceitos operados nesse trabalho, a saber: discurso, regras de forma76o, regularidades enunciativa.

O discurso na perspectiva foucaultiana est6 envolvido pelas rela76es de poder e saber. Na Arqueologia do Saber, Michel Foucault compreende o discurso como um conjunto de regras an6nimas, hist6ricas, sempre determinadas no tempo e no espa76o, que definiram, em uma dada 6poca e para uma determinada 6rea social, econ6mica, geogr6fica ou linguística, as condi76es de exerc6cio da fun76o enunciativa+ (FOUCAULT, 2008, p.133). Sendo assim, o discurso n6o pode ser visto como express6o de algo, ou mesmo sendo produzido por um sujeito social, isto 6, n6o pode ser entendido

como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conte6dos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de inten76es, conte6dos e representa76es, escondidos nos e pelos textos, n6o imediatamente vis6veis. 6 como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta ent6o pelo estudioso. (FISCHER, 2001, p. 198)

A partir dessa compreens6o de discurso, n6o nos motivamos, aqui, a olhar para os discursos que emergem da observa76o e do registro, na tentativa de descobrir a solu76o ideal, nem tampouco fazer deles vil6es+ ou protagonistas da pr6tica pedag6gica. Intentamos trazer para discuss6o alguns dos discursos que v6m constituindo esse campo de saber e olhar para os efeitos que eles v6m produzindo em professores e alunos da EJA. Como Fischer chama aten76o,

[...] para Foucault, nada h6 por tr6s das cortinas, nem sob o ch6o que pisamos. H6 enunciados e rela76es, que o pr6prio

discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos (FISCHER, 2001, p.198).

Nessa direção, para Foucault o discurso é instituído sob as regras de formação e é por meio do poder inerente ao discurso que as regras são estabelecidas. O poder atua pronunciando a regra, (...) por um ato de discurso que cria, justamente porque se articula um estado de direito+(FOUCAULT, 2008, p.190).

O autor observa como deve chamar as regras de formação do discurso:

Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008, p.43).

Nessa análise, sempre instruída pelos documentos pesquisados, observar-se-á como se dá a relação entre os saberes e os jogos de verdade, ou seja, as relações de poder exercidas por meio de um saber. De forma mais objetiva se faz uma análise das regras de formação dos discursos. Na perspectiva foucaultiana, formação discursiva é no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações). (FOUCAULT, 2008, p.43).

Na análise de inspiração arqueológica é fundamental a compreensão de que todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. No que diz respeito ao enunciado há sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente+(FOUCAULT, 2008, p. 31). Quanto à regularidade é, justamente, o que a arqueologia quer encontrar nos textos, ou seja, revelar a regularidade de uma prática discursiva (...) prática que dá conta, na própria obra, não apenas das afirmações mais originais... mas, das que eles retomaram, até copiaram de seus predecessores.+(FOUCAULT, 2008, p. 163).

Um aspecto complementar a essa abordagem metodológica se refere à formação das modalidades enunciativas, as quais se expressam a partir de alguns

elementos, a saber: o status de quem fala; o lugar institucional e a posição do sujeito.

Quanto à primeira questão, o *status* de quem fala, é um tipo de status, construído historicamente, dentro do processo educativo. Ele(a) é quem detém o saber e exerce o poder de verdade do conhecimento. Esse *status* de quem fala é de quem compreende saberes específicos relativos ao domínio da educação. Conforme Carvalho (2004) sua autoridade é reconhecida pela competência técnica de dizer e produzir um discurso com vontade de verdade.

O lugar institucional, por nós entendido, como o *locus* discursivo, isto é, onde e por quem o discurso de escolarização é produzido. Segundo Carvalho (2004) é no contexto institucional onde o discurso encontra boa parte das suas regras de formação e transformação, isto é, em lugares que têm por função ~~%~~fixar indivíduos+ Dito de outra forma é o lugar onde as decisões são consideradas legítimas, onde se estabelecem certas verdades sobre os(as) estudantes.

Quanto à posição do sujeito, se ~~%~~define igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos+ (FOUCAULT, 2008, p. 58). É a posição que ocupa o sujeito

[...] que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente⁷

As posições que ocupam professores, coordenadores, inspetores da escola, são de sujeitos que podem questionar certas condutas, são olhos que observam detalhadamente, são sujeitos que podem (d)escrever o verdadeiro.

Na análise, a partir de elementos da arqueologia⁸, operamos com os conceitos: cenário discursivo e a memória discursiva. O cenário discursivo

⁷ idem

⁸ É necessário precisar que não devemos entender a genealogia de Foucault como uma ruptura e, menos ainda como uma oposição à arqueologia. Arqueologia e genealogia se apoiam sobre um pressuposto comum: escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito. No entanto, a passagem da arqueologia à genealogia é uma ampliação do campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/discursividade. Em outras palavras, para analisar o âmbito das lutas. Uma apreciação correta do genealógico de Foucault requer seguir detalhadamente sua concepção das relações de poder. As lutas

corresponde a identificar elementos discursivos e não discursivos em articulação na demarcação de diferentes práticas discursivas, permitindo uma análise onde observamos com um elemento geral está implicado em uma determinada formação discursiva (FOUCAULT, 2008).

A memória discursiva remonta discursos anteriores, constitui-se, pois, nas condições necessárias para fazer funcionar um determinado discurso. No dicionário de Análise do Discurso, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 325), assinalam que a memória discursiva está atrelada à memória de maneira constitutiva, em dois planos complementares: o da textualidade e o da história. Para esses autores, o discurso vai tecendo progressivamente uma memória intratextual, isto é, a cada momento o discurso pode remeter a um enunciado precedente. Ao produzir um enunciado, podemos nos lançar a um enunciado já dito. Conforme Patriota e Turton (2004, p. 15) justamente na memória discursiva que nasce a possibilidade de toda formação discursiva produzir e operar formulações anteriores, que já foram feitas, que já foram enunciadas.

Dessa forma a memória discursiva, associa-se ao interdiscurso. Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade. O interdiscurso está para o discurso, como o intertexto está para o texto (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004). As formas como se dão as escolhas temáticas, isto é, a afiliação a uma determinada teoria no âmbito do discurso implica na formação do discurso com vontade de verdade (CARVALHO, 2004). Dito de outra maneira,

[...] não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.
 [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 2002, p.114)

Em nossa análise de inspiração arqueogenealógica, trabalhamos com os conceitos: técnicas de poder e nas técnicas de si. As técnicas de poder são aquelas que determinam a conduta dos indivíduos e as técnicas de si, que permitem aos

não são concebidas, finalmente, como uma oposição termo a termo que as bloqueia, como um antagonismo essencial, mas como um agonismo, uma relação, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e reversível. (CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault. 2009)

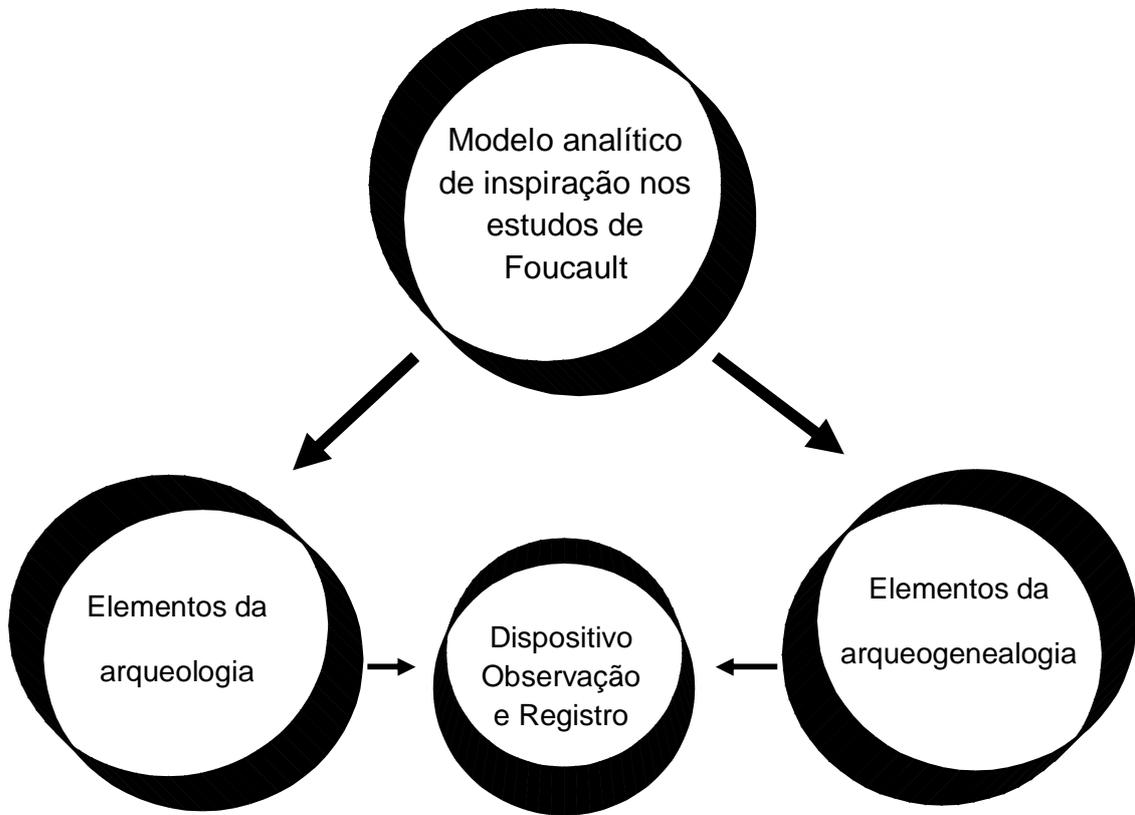
indivíduos efetuarem, eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, operações sobre os seus modos de ser. As técnicas de si, constituem práticas discursivas que constroem o modo como o sujeito vê a si mesmo - , Para Foucault (1988, p. 2) essas técnicas permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade

Em associação a essa teorização foucaultiana, elaboramos o nosso esquema da análise com aproximações da abordagem arqueogenealógica. Esse esquema simplifica o processo e situa o percurso de construção da análise.

3.4 Esquema do modelo analítico

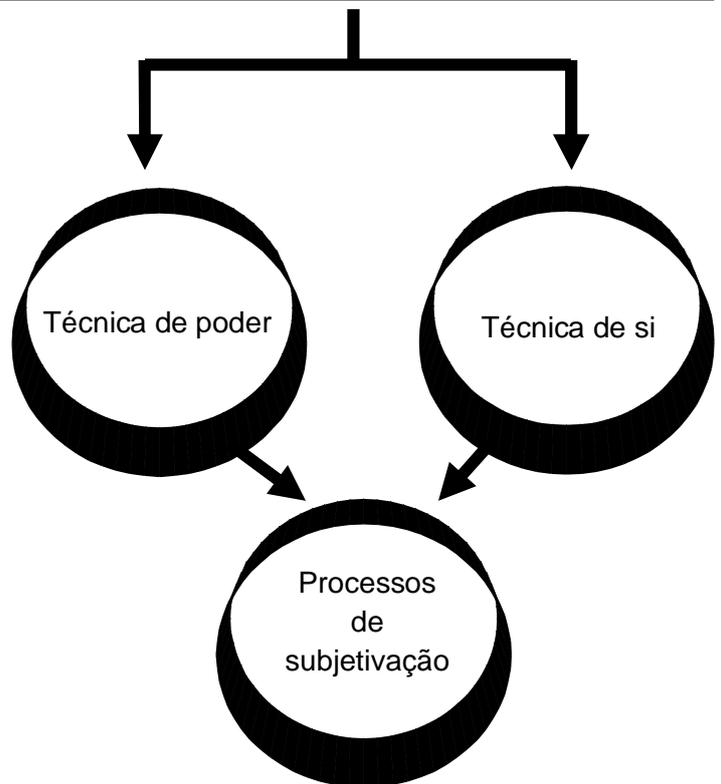
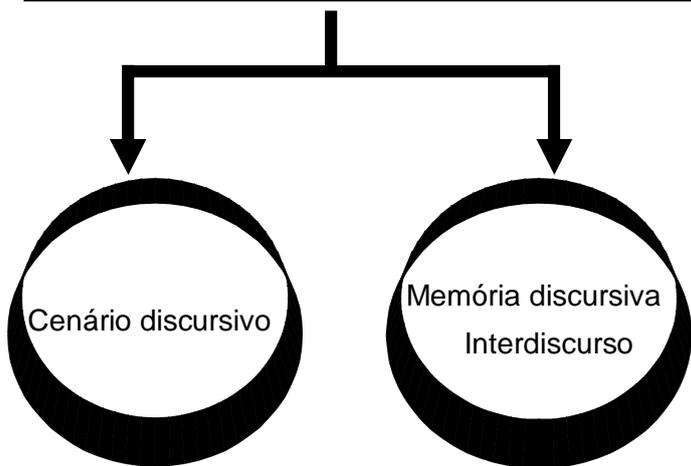
A seguir, para fins didáticos apresentaremos nosso esquema do modelo analítico, considerando os conceitos discutidos na seção anterior, no que diz respeito à abordagem arqueogenealógica foucaultiana. Nessa orientação metodológica o sentido não é descobrir o que está escondido, mas sim tornar visível o que precisamente é visível . ou seja, fazer aparecer o que está tão próximo de nós, tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos+(FOUCAULT, 2004, p. 44).

ESQUEMA 2 . modelo analítico de inspiração nos estudos de Foucault



Mostrar como os diferentes textos de que tratamos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época. (FOUCAULT, 2008, p. 134)

Práticas de poder analisadas a partir de seus processos de emergência, investigando as formas como surgiram e se desenvolveram. O poder é compreendido como uma articulação estratégica de objetos, que noções como dispositivo, estratégia e tecnologia descrevem a partir de sua objetividade. (LIMA, 2015, p. 61)



3.5 *Corpus de análise*

Atentando para essas noções, para o nosso processo de análise, realizamos a coleta de livros de ocorrência da rede municipal do Paulista, Pernambuco. A escolha dessa rede municipal se deu pelo contato inicial mais acolhedor e de presteza das diretoras das escolas. Em algumas escolas a solicitação para ver esses livros foi exaustivamente protelada e a existência dele foi negada na conversa inicial em uma das instituições.

Torna-se importante esclarecer que mesmo os livros de ocorrência, não se constituindo como um documento oficial da escola, não podem sair da escola para serem reproduzidos. Logo, tivemos que contar com a autorização dos(as) diretores(as) para fotografar esses artefatos.

Com os livros de ocorrência coletados, pensando esses artefatos como o próprio currículo em ação, em movimento; como também os tratando como dispositivo que expressa a materialidade do discurso da observação e registro, em nosso caso, na EJA, identificamos os discursos que ali emergiram sobre a observação e registro, a partir dos registros das ocorrências, realizados pelas autoridades escolares, e inclusive estivemos atentos ao não-escrito, ao silenciado, ao não observado.

Os livros de ocorrência para essa pesquisa foram coletados a partir de três escolas públicas estaduais, localizadas no município de Paulista, Pernambuco. Para garantirmos o anonimato, chamaremos de escola A, B, C. As escolas A e B, consideradas de médio porte, estão situadas no bairro de Jardim Paulista baixo e estão próximas a comunidades desfavorecidas socioeconomicamente, já a escola C possui uma grande estrutura e está localizada para atender os estudantes do bairro de Paratibe centro.

Na escola A analisamos os livros de ocorrência dos anos 2013 a 2015. Na escola B verificamos o do ano de 2016 (o único que a secretária escolar disponibilizou). Escola C o livro dos anos de 2014 a 2015. Ao solicitar as coordenadoras o manuseio desses livros, não estabelecemos corte temporal, apenas pedimos que nos trouxessem o maior número dos mesmos que estivessem arquivados na escola, alegando que esses livros/documentos seriam importantes para nossa pesquisa. Também assegurei o compromisso de manter o sigilo da

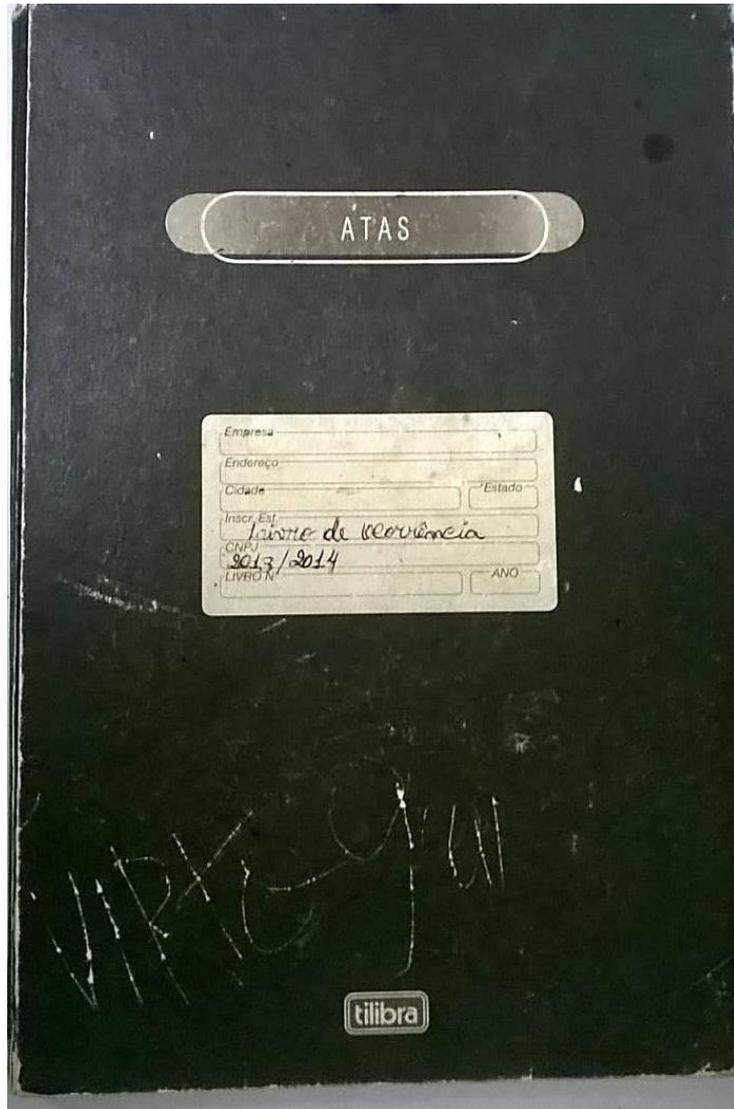
escola e das pessoas envolvidas.

É importante ressaltar que nas escolas %A+ e %C+ esses livros de ocorrência operavam tanto para registrar as situações dos alunos da EJA, como dos estudantes do ensino regular. Já na escola %B+ havia um livro específico para o turno da noite, com as ocorrências apenas dos estudantes da EJA (Fase III e IV / EMEJA I, II e III).

Nas duas escolas municipais do Paulista, as quais chamaremos de %D+ e %E+, as coordenadoras afirmaram não possuir e utilizar o livro de ocorrência, pois não tinham alunos %problema+ na instituição. Informaram-nos que quando acontecia alguma situação %inadequada+ na escola, a coordenadora ou a técnica educacional ligava para o responsável vir à escola ou quando os envolvidos eram estudantes adultos tentavam conversar e resolver a situação naquele momento.

No capítulo seguinte, intitulado %O livro de ocorrência como mecanismo documentário: entre punições, confissões e constrangimento+, iremos analisar o artefato livro de ocorrência em suas implicações no processo de subjetivação de alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos.

4 O LIVRO DE OCORRÊNCIA COMO MECANISMO DOCUMENTÁRIO: ENTRE PUNIÇÕES, CONFISSÕES E CONSTRANGIMENTO



4.1 Escola como um lugar de Observação e Registro

Subitamente a porta da secretaria é aberta. Duas adolescentes se aproximam e entram nessa sala com olhares receosos e corpos retraídos de tamanha vergonha e constrangimento, como de quem tivera feito algo errado. A coordenadora ergue as sobrancelhas e em tom sarcástico indaga: “Mas, dessa vez o que foi que vocês fizeram?” As alunas prontamente responderam: “A gente não fez nada! A professora mandou a gente sair sem motivo nenhum.” A coordenadora refuta, ainda mais ironicamente: “... e vocês nunca fazem nada! Digam-me, o que foi que aconteceu?” As estudantes replicaram: “A gente saiu da sala, porque a professora disse que estávamos perturbando a aula.” A coordenadora, expressando pouca paciência, disse: “Vai lá pegar o caderno para vocês assinarem.” O caderno preto chegou, ela anotou, solicitou que as duas assinassem e ordenou que as mesmas não entrassem mais na sala de aula, pois estariam suspensas até terminar a aula dessa professora.

A narrativa acima se refere à cena que presenciei na segunda escola a qual coletei o *corpus* desse trabalho, que inicialmente seriam apenas os diários de classe. Foi exatamente a partir desse episódio visualizado na sala da coordenação, que o chamado “Livro Negro” foi despontado em minha pesquisa. Ao perceber a existência desse tipo de registro sobre o aluno, até então para mim desconhecido, investiguei se as outras escolas que seriam pesquisadas possuíam esse caderno e se poderia também analisá-lo.

O livro/caderno de ocorrência adentrou nesse trabalho por se tratar de um documento de registro sobre os estudantes, em nosso caso da EJA, documento esse, com poder de verdade da instituição/escola de dizer sobre seus alunos e posteriormente também revelá-los para suas famílias. Essa produção da verdade, como nos esclarece Foucault está atrelada a uma regulamentação própria dos regimes de verdade, isto é:

os tipos de discursos que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1982, p.12)

É interessante atentar que é na escola, mais especificamente na sala da coordenação, onde essas cenas cotidianamente acontecem. Quando o aluno é observado cometendo atos inadequados, ele é dirigido para sala da coordenação, e este não é qualquer lugar. A sala da coordenação na escola se configura no lugar onde se encontram as autoridades escolares, isto é, se encontram figuras da escola com *status* de dizer a verdade sobre os(as) alunos(as); este é o lugar onde as decisões são consideradas legítimas, onde se estabelecem certas verdades sobre os(as) estudantes e neste lugar onde a observação é materializada em registros nos temidos livros de ocorrência. Neste capítulo, apoiados na proposta foucaultiana em analisar os modos de enunciação, refletiremos as relações que se estabelecem a partir do *status*, do lugar institucional, da posição que ocupa o discurso da observação e registro na Educação de Jovens e Adultos, a partir do livro de ocorrência.

Os nomes são muitos: Livro negro, livro preto, livro ou caderno de ocorrência, também já foi denominado: Livro de Penalidades e Sanções, Portarias e Termos de Censura, Livro de Suspensões, Conselho Disciplinar, Livro de Advertências, Livro de Penalidade dos Alunos, Livro de Sanções. Todos eles conforme nos informa Moro (2002, p. 2) eram livros de capa dura, quase a totalidade de cor preta; eram numerados e serviam para o registro das infrações cometidas pelos alunos, resultando daí serem chamados de: Livros Pretos+. Nessa direção, iremos adentrar neste capítulo de análise, de forma mais profunda, um dos muitos mecanismos do campo documentário escolar, assim como os perfis, os relatórios, pareceres, que fazem parte dessa produção do registro escolar, veremos aqui mais de perto os livros de ocorrência em sua forma de efeito sobre os sujeitos escolares da EJA.

Na Educação, os temidos *livros-negros* são invisíveis. Nas palavras de Ratusniak (2011, p. 2474), se constituem como um mecanismo extra-oficial que instaura um pequeno julgamento, atribui a sentença sem dar ao aluno o direito de se defender. É uma prática antiga, velada, cotidiana, mas não registrada na história oficial.+ Esses livros representam bem os arquivos desprezados, sem grande valor ou prestígio. Não é à toa que em muitas escolas, eles nem são guardados e poucas assumem que os utilizam. Nessa direção, também é possível pensar no arquivo dentro da reflexão: do quê guardamos, como guardamos e o porquê guardamos.

Sobre arquivo, conforme o Dicionário brasileiro de terminologia arquivística (2005), refere-se: 1) a um conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte. 2) Instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, processamento técnico, a conservação e o acesso a documentos. 3) Instalações onde funcionam arquivos. 4) Móvel destinado à guarda de documentos

Arquivo neste trabalho não está sendo pensado como simples conjuntos de documentos acumulados e guardados, todavia o compreendemos na perspectiva de Foucault, mas propriamente em seu tratamento no livro *Arqueologia do Saber* (2008), destarte, o arquivo não pode ser entendido como

[...] a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter a livre disposição. (FOUCAULT, 2008, p. 146)

Nessa perspectiva foucaultiana (Foucault, 2008, p. 146), arquivo não todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro)+, isto quer dizer que o arquivo, nesse contexto, refere-se à lei do que pode ser dito, aquilo que pode ser enunciado, entendendo enunciado sempre como um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.+ (FOUCAULT, 2008, p.31)

O arquivo é de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] o arquivo não é o que protege, apesar de sua fuga imediata, o acontecimento do enunciado e conserva, para as memórias futuras, seu estado civil de foragido, é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade. (FOUCAULT, 2008, p. 147)

Esse livro/documento produzido na escola, mesmo passados os anos, mantém certa regularidade enunciativa, a saber: registrar comportamentos e práticas consideradas anormais no âmbito escolar com fins de regular e controlar a conduta dos estudantes, isto é, disciplinar, governar corpos que precisam ser ajustados à norma.

Dito de outra forma, quer seja através de castigos violentos, realizados outrora, como as varadas, chicotadas, bolos de palmatória, disciplinadas, ficar no quarto escuro, ajoelhar no grão de milho, cheirar o quadro, colocar o chapéu de burro, ficar na cadeirinha do pensamento, perder sem recreio, não fazer educação física (Ratusniak, 2011, p. 2467), quer seja a expulsão do aluno da sala e o registro no livro de ocorrência, sempre do que estamos tratando é do corpo. Para Ratusniak,

A prática do registro e da descrição do comportamento se fortalece, dando corpo a novas práticas disciplinares. Vemos aí a transição dos castigos que marcam o corpo para os castigos que contêm o corpo ou produzem um saber sobre o sujeito para governá-lo. Dentre as novas técnicas, acrescentam-se os registros escritos, incentivando os bons alunos e punindo os maus. (RATUSNIAK, 2012, p. 4)

O corpo barulhento, inquieto que precisa ser transformado em outro mais produtivo e adestrado, nas palavras de Gama (2009, p. 102), a finalidade dos livros de ocorrência é a de promover sobre o sujeito (aluno) a transformação de seu comportamento, para um retorno útil e dócil à sociedade.

Ratusniak (2011) sinaliza que a prática de produzir documentos e relatórios nasceu com a modernidade, junto com o controle do tempo e do espaço como formas de disciplinamento. Atentemos que não é produzir qualquer documento, em qualquer lugar, de qualquer forma. São documentos de registro da escola, que consistem em um relato da vida, dos comportamentos, habilidades, insuficiências dos(as) alunos(as). Nos livros de ocorrência, acrescenta-se a esse relato, os encaminhamentos da escola ao estudante-problema, seja em forma de expulsão da sala, a não realização das provas no mesmo dia, a permissão da entrada à escola apenas com os responsáveis. Em última instância, nesses livros há um tipo de mecanismo de punição de comportamentos inadequados e indisciplinados.

4.2 Punição, Disciplina, Prêmio: memória discursiva do livro de ocorrência

Em nosso estudo, a memória discursiva remonta discursos anteriores, constitui-se, pois, nas condições necessárias para fazer funcionar um determinado discurso. No dicionário de Análise do Discurso, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 325), assinalam que a memória discursiva está atrelada à memória de maneira constitutiva, em dois planos complementares: o da textualidade e o da história. Para esses autores, o discurso vai tecendo progressivamente uma memória intratextual, isto é, a cada momento o discurso pode remeter a um enunciado precedente. Ao produzir um enunciado, podemos nos lançar a um enunciado já dito. Conforme Patriota e Turton (2004, p. 15) é justamente na memória discursiva que nasce a possibilidade de toda formação discursiva produzir e operar formulações anteriores, que já foram feitas, que já foram enunciadas.

Dessa forma, a memória discursiva consiste na possibilidade dos dizeres que se renovam e se atualizam no momento de sua enunciação, como também em um dado tempo histórico podem ser rejeitados. Nos livros de ocorrência, identificamos que estão associados a um discurso anterior da punição e do castigo.

Sobre as punições, castigos, é importante nesse momento resgatarmos a memória discursiva de práticas que ocorreram/funcionaram ao longo da história, com o objetivo de compreendermos como o cotidiano apresenta variações/atualizações das práticas de punir/castigar. Em outras palavras, pretendemos fazer um percurso do que já foi dito e o que esse já-dito, opera, no sentido de efeito, ao que está sendo dito.

A História das Civilizações coloca o castigo como um fenômeno constante na organização social (Ratusniak, 2011). Na mitologia grega, temos alguns exemplos de relatos de deuses, que combatiam afrontas humanas com punições, que asseguravam formas de organização social. Um exemplo ilustrativo foi a sentença de Zeus à Prometeu, que por ter suportado aos encantos de Pandora, foi acorrentado a uma pedra, tendo seu fígado devorado todos os dias por uma águia negra.

Nas escrituras do antigo testamento, há também vários relatos de castigo. A punição de Miriã, do povo amorreu, do povo israelita, de Caim, de Davi, de Moisés, entre essas punições um das mais conhecidas, que explicitam a punição para

aqueles que desobedecerem as ordens divinas é o castigo para Adão e Eva. Narra à passagem em Gênesis que Eva e Adão poderiam desfrutar de todas as delícias do paraíso, exceto a árvore do conhecimento do bem e do mal. Eva caiu em tentação, comeu a maçã e a ofereceu para Adão, que também comeu. Esses foram despidos de toda pureza. Logo sobre eles veio a ira de Deus, imputando os castigos: a serpente foi condenada a rastejar e comer pó eternamente; Eva sofrerá as dores do parto e será submissa ao Adão; e Adão terá que trabalhar para obter o seu alimento, até que retorne ao pó.

Na Grécia Antiga, um dos exemplos de castigo foi a execução de Sócrates. O filósofo foi condenado à morte, acusado de corromper os jovens de Atenas, de introduzir inovações religiosas e de questionar as divindades gregas. Sua defesa pode ser encontrada no livro *Apologia de Sócrates*, descrito por Platão. A condenação de Sócrates ocorreu 30 dias após o julgamento. O mesmo, também profetizou um castigo aos seus acusadores, dizendo que esses receberiam um duro castigo de Zeus. (RATUSNIAK, 2011).

Na idade Média, encontra-se um exemplo emblemático do castigo como espetáculo, a saber, a execução de Joana D'Arc. Esta foi condenada por heresia e bruxaria, sendo queimada viva na Praça do Velho Mercado (*Place du Vieux Marché*) em Rouen. Para Ratusniak (2011) sua execução representou o espetáculo como forma de aterrorizar o povo e defender o soberano e a Igreja. Ser queimada viva trazia a idéia de purificação pela fogueira, da expiação dos pecados.

Figura 10 . Pintura %Joana D'Arc na fogueira+ por Hermann Anton Stilke, 1843



Fonte: <http://www.arretsurimages.net/breves/2012-01-06/des-Jeanne-d-Arc-en-veux-tu-en-voila-id12836>

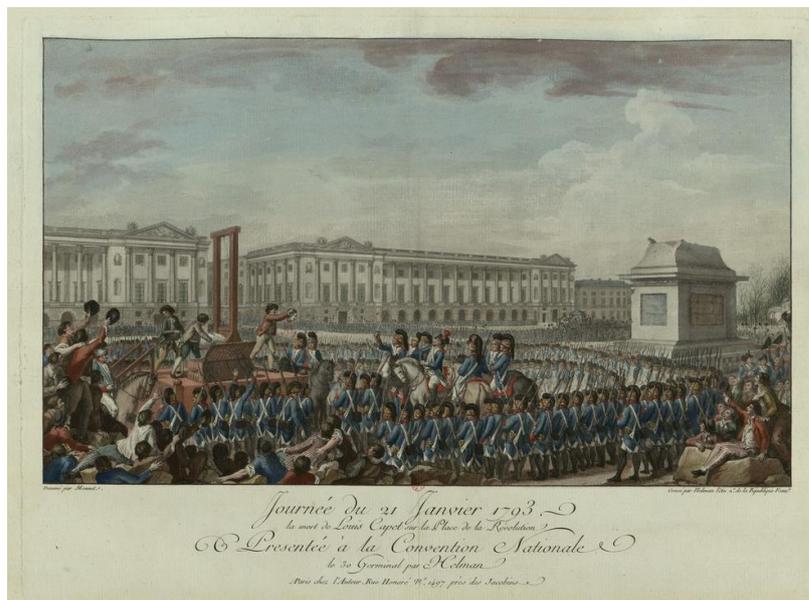
No decorrer do tempo, a punição vai deixando de ser um espetáculo medonho, pois o que se quer atingir agora não é apenas o corpo, mas também a alma do condenado. %O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos+ (Foucault, 2013, p. 16). O crime deixa de ser entendido como um desacato ao poder do soberano ou uma ofensa ao poder de Deus, deixa de ser vingado para ser punido.

Os rituais modernos da execução capital dão testemunho desse duplo processo . supressão do espetáculo, anulação da dor; [...] morte que dura apenas um instante, e nenhum furor há de multiplicá-la antecipadamente ou prolongá-la sobre o cadáver, uma execução que atinja a vida mais do que o corpo. (FOUCAULT, 2013, p. 16)

Nessa dimensão da punição, foram se instituindo várias formas de punir o criminoso/condenado. Uma delas foi a máquina de enforcamento, onde se havia tentado na Inglaterra em 1760. Essa máquina foi aperfeiçoada e adotada definitivamente em 1783. No código francês, em seu famoso artigo 3º do ano de 1791, expressa que %todo condenado à morte terá a cabeça decepada+. tem essas três significações: uma morte igual para todos (os delitos do mesmo gênero serão

punidos pelo mesmo gênero de pena, quaisquer que sejam a classe ou condição do culpado+, dizia a proposta de Guillotin em 1º de dezembro de 1789. A partir de março de 1792 a guilhotina é utilizada como uma mecânica propícia para esses princípios. A morte é então reduzida a um acontecimento visível, mas instantâneo. (FOUCAULT, 2013, p. 17-18)

Figura 11. Gravura *Journée du 21 janvier 1793 la mort de Louis Capet sur la place de la Révolution+* por Isidore-Stanislas Helman; Antoine-Jean Duclos; Charles Monnet, 1794



Fonte: Biblioteca Nacional da França

A gravura acima ilustra bem como eram as execuções públicas, em que se utilizavam as guilhotinas. Nelas morreram figuras históricas como o rei Luís XVI. O rei foi conduzido ao cadafalso acusado de abusar das finanças do estado e de atividades anti-revolucionárias, ao todo, somava-se 37 acusações. Em 21 de janeiro de 1793 foi executada a sentença de morte por guilhotina, um espetáculo de horror e sangue na Praça da Revolução, atualmente Praça da Concorde.

Outra forma de castigo esclarecida por Foucault em *Vigiar e Punir* (2013) é a modalidade da punição corretiva. Isto é, como já dissemos, a punição vai deixando de se centralizar apenas no poder sobre o corpo, e vai tomando forma a punição como objeto de perda ou restrição de um bem ou de um direito. Nessa direção, os [p.]. castigos como trabalhos forçados ou prisão . privação pura e simples da

liberdade . nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra.+(id, p. 20).

Com a modernidade, o direito do estado passa a preceituar a vida dos sujeitos (RATUSNIAK, 2011). No Brasil, o Código Penal, datado de 1940, no Título V, trata sobre, e no capítulo I do referido Título, classifica as penas em: privativas de liberdade, restritivas de direitos e de multa (Código Penal, 1940).

As privativas de liberdade subdividem-se em duas, as de reclusão e detenção. No Artigo 33 explicita que a pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto. A de detenção, em regime semi-aberto, ou aberto, salvo necessidade de transferência a regime fechado.

Já as penas restritivas de direitos são delimitadas no artigo 43, corresponde a: prestação pecuniária (consiste no pagamento em dinheiro à vítima, a seus dependentes ou a entidade pública ou privada com destinação social, de importância fixada pelo juiz, não inferior a 1 (um) salário mínimo nem superior a 360 (trezentos e sessenta) salários mínimos); perda de bens e valores; prestação de serviço à comunidade ou a entidades públicas (é aplicável às condenações superiores a seis meses de privação da liberdade); interdição temporária de direitos (proibição do exercício de cargo, função ou atividade pública, bem como de mandato eletivo; proibição de frequentar determinados lugares); limitação de fim de semana (consiste na obrigação de permanecer, aos sábados e domingos, por 5 (cinco) horas diárias, em casa de albergado ou outro estabelecimento adequado). (Código Penal, 1940).

Quanto às penas de multa, conforme o artigo 49, da III seção, consiste no pagamento ao fundo penitenciário da quantia fixada na sentença e calculada em dias-multa. Será, no mínimo, de 10 (dez) e, no máximo, de 360 (trezentos e sessenta) dias-multa. (Código Penal, 1940).

Para além da memória dos castigos e punições apresentada em determinados tempos históricos, é importante tratarmos agora de uma memória discursiva que se entrecruza nessa, a saber: a dos castigos na Educação, especificamente, compreender como se instituiu a prática dos castigos nas escolas.

No Egito Antigo, os registros mostram que a prática de punições na educação já existia na sociedade organizada. Ptahhotep, o qual era funcionário do antigo Egito, da 4ª dinastia (2450 a. C.), era um administrador da cidade e primeiro-ministro durante o reinado do faraó Djedkaré Isesi. Ptahhotep deixou ensinamentos como:

punha duramente, educa duramente+. Os jovens indisciplinados eram comparados aos animais que precisavam do chicote para serem domesticados+ (Manacorda, 2001, p.15-32 *apud* Ratusniak, 2011, p. 2474).

Na educação grega, conforme informa Ratusniak (2011), os castigos também faziam parte do cotidiano dos mestres e alunos. Admoestava-se bater com o cinto do couro, com o nervo do boi, com a vara. Da mesma forma, em Roma, que foi influenciada pela cultura grega, os castigos eram comuns e a disciplina aplicada era rígida. Vejamos a seguir uma pintura encontrada em uma escola de Pompéia, a qual nos revela uma cena de castigo: o aluno contido por dois colegas recebe as chicotadas do mestre.

Figura 12 . Cena escolar no Fórum em Pompéia. Estampado de uma pintura mural. Museu de Nápoles



Fonte: BONNER, Stanley F. Education in Ancient Rome. Methuen Co Ltd. p.118, fig. 11.

Santo Agostinho também relata em seu livro *À Infância*, presente em *Confissões*, redigido por volta de 397/398, a pedagogia utilizada do mestre que ensina ao discípulo, já na era cristã. Nesse livro, Santo Agostinho se lembra do passado e faz confissões a Deus sobre sua infância, incluindo suas tristes lembranças da escola. Nessa narração autobiográfica, ele descreve quando foi à escola para aprender a ler e escrever, confessa ter ignorado tudo o que lhes ensinavam e as atividades de contar, que lhe traziam aborrecimento, o que parece indicar que lhe trazia um sentimento de culpa e arrependimento. Sua narrativa

reconta as punições da escola, por desobediência aos mestres e como os pais achavam engraçado o castigo.

Ainda menino, pois, comecei a invocar-te como refúgio e amparo e, para te invocar, desatei os nós de minha língua; e, embora pequeno, te rogava já com grande fervor para que não me açoitassem na escola. E quando não me escutavas, o que servia para meu proveito os mestres, assim como meus próprios pais, que certamente não desejavam o meu mal, riam-se daquele castigo, que então era para mim grave suplício. [...] Porventura, Senhor, haverá alguma alma tão grande, unida a ti com tão ardente afeto, pois isto também pode ser produzido pela estultice . repito, uma alma que alcance tal grandeza de ânimo que despreze os cavaletes e garfos de ferro, e os demais instrumentos de martírio . para fugir dos quais se te dirigem súplicas de todas as partes do mundo? Haverá uma alma que assim os despreze . rindo-se dos que têm deles tanto horror . como se riam nossos pais dos tormentos que éramos castigados por nossos mestres quando meninos? (AGOSTINHO, 2007, p. 6)

Na Idade Média, tanto para a indisciplina, como para as deficiências no estudo, o castigo era a solução mais útil. Rátério escrevia: «Corrija seus erros, não somente com palavras, mas também com chicotadas». E Alexandre Villadei prescreve: «O mestre bata com a vara nas costas de seus discípulos.» (Sangenis, 2006, p. 2). Nesse tempo histórico acreditava-se que as crianças não aprenderiam as normas apenas com a persuasão, mas o castigo era mais eficiente nessa tarefa, portanto, para corrigi-las fazia-se uso das chicotadas, pancadas, varadas. Ratusniak (2011) esclarece que a educação monástica criou regras como o *Statuta congregationes cluniacensis* para castigar de forma eficaz e menos custosa. Nessa educação, se propõe «uma hierarquia nos castigos, que vai da advertência secreta para a repreensão pública, exclusão da mesa, do convento, da liturgia, do trabalho, culminando na excomunhão, que representava o castigo eterno.» (RATUSNIAK, 2011, p. 2475).

De acordo com Sangenis (2005, p. 3) a partir do Renascimento e da Idade Moderna, a escola passa a ter uma organização mais complexa e «surge a seriação, a divisão de classes, a separação por idades e a organização de currículos rígidos». Nessa direção, o conceito de infância é ressignificado e concebe a criança como um ser frágil, uma idade pura que dispensa ameaças e pancadas. Para Ariès (1981 apud Ramos, 2009, p.4) «a diferença entre a escola dos tempos modernos e a

escola da Idade Média residiu na introdução da disciplina como um meio de isolamento e adestramento das crianças+.

Como podemos perceber entre os séculos XV-XIX os castigos corporais eram práticas comuns, não apenas na escola, mas nas relações entre pais e filhos, marido e esposa. A violência era uma prática comum em todo processo que envolvesse relações humanas (Aragão e Freitas, 2012).

Nos anos 1800, os castigos escolares podiam ser traduzidos pela palmatória, também conhecida como férula ou Santa Luzia, chicotes e a disciplina⁹. Esses objetos faziam parte da punição, utilizados pelo professor, para disciplinar os alunos.

Um dos instrumentos de punição de estudantes mais expressivo foi a palmatória¹⁰, cuja utilização no Brasil se deu por volta do século XVI, a partir dos jesuítas com objetivo de disciplinar os indígenas. A prática do uso da palmatória foi perpetuada pelos senhores que a utilizavam como um dos castigos aplicados aos escravos desobedientes. Durante o período do Brasil Colonial esse instrumento tornou-se símbolo de disciplina na educação e foi ainda muito mais utilizado depois da Independência (RAMOS, 2009). Lima (2004) em sua pesquisa, diz que nas formaturas de fim de ano era comum os professores receberem como presente dos alunos, palmatórias feitas de madeira compensada ou papelão, como forma de demonstrarem submissão à autoridade.

⁹ A disciplina é descrita como um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós+ (MANACORDA, 1992, p. 234)

¹⁰ “A palmatória era uma argola de madeira com feitiço de mão, cravada de buracos, usada para golpear a mão do infrator, muitas vezes provocando bolhas e inchaços que a tornavam inútil por algum tempo+ Goulart (1971) afirma que esse instrumento se constituía de uma roda de madeira resistente e pesada, de razoável diâmetro, digamos dez centímetros, por uns dois ou três de altura, ou espessura, à qual se ajustava um cabo de aproximadamente vinte centímetros de comprimento, e grossura que permitisse firmeza ao segurar-se o instrumento. Às vezes era peça inteiriça. (GOULART, 1971, p. 58-60).

Figura 13 . Palmatória



Fonte: Museu Histórico Emílio da Silva . Jaraguá do Sul (SC)

Figura 14 - Palmatória¹¹

Veiga (2003) observa que para se utilizar esse instrumento, a palmatória, havia algumas normas para que o seu uso não fosse de maneira indiscriminada, por exemplo, a palmatória deveria ser usada apenas pelo mestre e servir para bater somente na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo (VEIGA, 2003, p.502).

Nessa mesma direção, Manacorda (1992) afirma que estariam proibidas violências como bofetões, pontapés, puxões de nariz, de orelhas e de cabelos, empurrões ou puxar pelo braço, atitudes estas não adequadas para um mestre. Havia ainda recomendações em relação à exposição dos castigados:

As correções ordinárias com o chicote serão feitas no canto mais escondido e escuro da sala, onde a nudez de quem for corrigido não possa ser vista pelos outros; cuide-se muito para inspirar aos alunos horror de um mínimo olhar nessa ocasião [...]. As correções extraordinárias, porém devem ser feitas publicamente, na presença dos alunos da classe, no meio da sala (ou às vezes com a presença de todas as classes) (MANACORDA, 1989, p.234)

Na lei imperial de 12 de outubro 1827, além da criação das escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do império, há a prescrição que tornava

¹¹ Esta figura é o desenho de uma palmatória de 1859, que pertenceu ao Colégio do Lageado - Sorocaba. A figura foi retratada pelo professor Dagoberto Mebius, que encontrou a referida palmatória original, durante suas pesquisas de arqueologia escolar e a desenhou em 1998.

proibido o castigo físico, sendo substituído pelas punições de cunho moral, baseado no método lancasteriano. Esse método de ensino mútuo, sistematizado pelo inglês Joseph Lancaster, tinha como objetivo ensinar diversos grupos de alunos no menor tempo possível. Era necessário um amplo espaço, um professor e alunos-monitores. A ideia central era que os alunos ensinassem uns aos outros, sendo os mais adiantados (monitores) ajudando os que sabiam menos, podendo alcançar até mil alunos de uma só vez. (FARIA FILHO, 2000 apud ARAGÃO e FREITAS, 2012, p. 18).

É importante ressaltar que mesmo com a nova orientação dessa lei, os castigos físicos ainda permaneceriam sendo praticados, como confirmam as pesquisas de Aragão e Freitas (2012); Dalcin (2005); Ramos (2009). Os autores Aragão e Freitas (2012), falam das tensões entre aqueles que eram favoráveis e desfavoráveis à lei. Eles apontam textos com relatos de pais e docentes que eram contrários à proibição dos castigos físicos nas escolas, bem como de pais revoltados com o uso da palmatória aplicados por professores em seus filhos. Dalcin (2005) pontua que mesmo com a mudança da lei, durante todo o século XIX, inclusive no início do XX, a palmatória não foi deixada de lado, assim como o ajoelhar-se em grãos de milho e as reguadas, entre outros suplícios, que contribuíram para a busca do normal, do padrão. (DALCIN, 2005, p.63). Ramos (2009) também traz em seu artigo esse momento de tensão a partir da lei imperial. O autor explica que alguns pais tentavam burlar a lei que já não mais mencionava os castigos físicos, chegando por vezes a consenti-los por escrito, bem como, mesmo depois da lei, muitos professores recorriam aos castigos físicos, o que causavam conflitos com a inspetoria e os delegados de instrução.

Ao longo do século XX, muitos discursos fortaleceram o não uso de castigos físicos, através do argumento que se constituía como uma prática agressiva, que acabava criando aversão nos alunos. É possível perceber, nesse momento, uma das noções da memória discursiva, cujo novo contexto discursivo, o enunciado do castigo para educar foi apagado/rejeitado. Para Mello, a noção de memória discursiva exerce, portanto, uma função ambígua no discurso, na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera. (MELLO, 1999, p. 100).

Nesse processo, as punições físicas foram perdendo força, sendo substituídas pelas de cunho moral, como por exemplo: %privação de alimentos, de saída, de recreação ou mesmo parte das férias [...] uma mesa de penitência para as refeições, um banco de preguiça, o envio para o canto [...] e a lição suplementar+ (GRAÇA, 2002, p. 138). Esses castigos visavam incutir o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos.

Todavia, os castigos corporais perderam poder, mas não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos. (ARAGÃO e FREITAS, 2012, p. 29)

É nesse contexto que vai se constituindo um modelo de punição, sob a qual a disciplina e a ordem são envolvidas em um jogo de prêmios e castigos. *Ratione Studii*, de 1512, obra de Erasmo, é um dos exemplos que estão sustentadas nesse modelo. Os colégios dos religiosos, em especial dos jesuítas, utilizaram dessa metodologia para corrigir os indisciplinados.

Sobre os prêmios e castigos, esses são elementos da escolarização, sustentados ao longo de quatro séculos (Piñas, 2015). Práticas que foram atualizadas e resistiram no interior das escolas. De acordo com Piñas boa parte do que se produziu na literatura sobre prêmios e castigos associa a utilização das premiações como alternativa disciplinar em decorrência da proibição das punições corporais nas escolas. Entretanto,

uma prática não substituiu a outra, pelo contrário, por muito tempo as duas modalidades coexistiram. É o que se percebe na leitura das primeiras normativas para instituições educacionais católicas, caso, por exemplo, da *Ratio Studiorum* e da *Conduite des Ecoles Chretiennes*.+(Piñas, 2015, p. 5)

Piñas (2015) em sua dissertação analisa a partir de fontes documentais do Memorial do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, práticas de recompensa e castigo dessa instituição escolar. A autora apresenta como resultado da pesquisa alguns tipos de recompensas, categorizados em três grupos: Prêmios de Honra; Prêmios nas Disciplinas e Prêmios Diversos e as Pequenas recompensas.

1)Os Prêmios nas disciplinas e Prêmios diversos foram definidos em categorias como Disciplinas, Constância, Assiduidade, Esporte, Música, Trabalho de

férias, entre outros; 2) As Pequenas recompensas, que poderiam ser uma sobremesa, um passeio surpresa, ou a conquista de postos de confiança);3) Prêmios de honra que foram os de maior prestígio, os quais celebravam com ampla publicidade o bom desempenho escolar aliado à educação moral, cívica e católica. Esses prêmios subdividiram-se em: 3.1) O Quadro de honra, que era premiação de destaque na história da instituição. A entrada no Quadro era feita com base na proclamação das notas mensais, somatória das notas semanais conquistadas nas sabinas realizadas aos sábados, último dia de aula. Contabilizava também as boas notas de aplicação e procedimento, definidos pelo Guia das Escolas Maristas, respectivamente, como as tarefas escolares realizadas, e a manutenção do silêncio e bom comportamento; 3.2) Prêmio de Excelência, era conferido aos com empenho perfeito, aquele que cumprisse todos os deveres de estudante e cristão, e obtivesse os melhores resultados de sua classe. 3.3) Prêmio de Religião, era conferido para aqueles alunos adequados à lógica católica romanizada. Exigia o aprimoramento amplo na espiritualidade. (PIÑAS, 2015, p. 6)

Sobre os castigos, a autora identificou escassez de informações fato que a mesma entende como proposital, pois a comunidade escolar elegeu os que seriam dignos de memória e descartou os registros classificados como polêmicos ou negativos. Desse modo, para sua investigação Piñas utilizou principalmente as publicações. A pesquisadora encontrou o Prospecto do Collegio Archidiocesano de 1925. Nesse documento os castigos admitidos são: 1º repreensão em particular ou em público; 2º lição ou trabalho para escrever; 3º lição para aprender; 4º privação de recreio; 5º privação da saída (PROSPECTO, 1925, p.9). Para Piñas,

os castigos revestem-se em tarefas, lição para escrever e aprender, respectivamente a cópia e memorização de textos. A indisciplina é a oposição ao bom estudo, que deve ser combatida aumentando a carga de atividades, antídoto contra a falta de ânimo com as atividades propostas. (PIÑAS, 2015, p. 8)

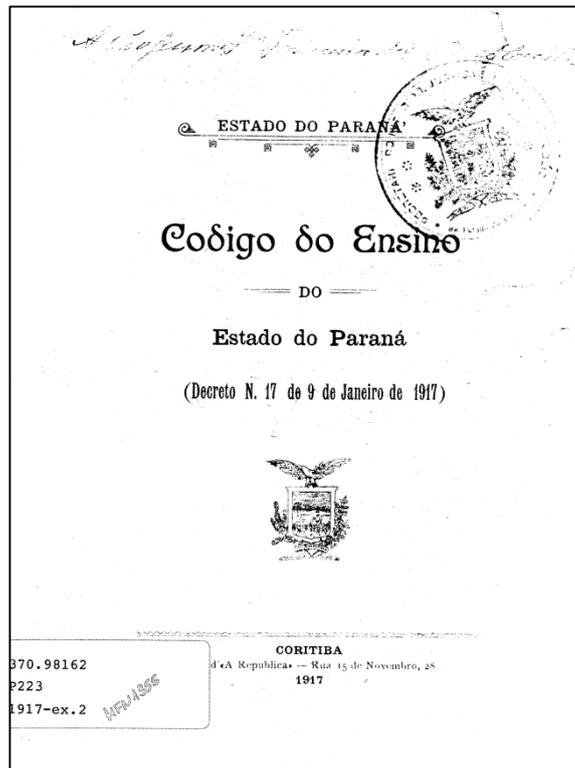
Pensar sobre essa memória discursiva dos castigos na educação, nos oferece a possibilidade de compreender certas práticas pedagógicas que foram atualizadas, silenciadas. Isto é, nos permite compreender o seu cotidiano composto por velhas práticas disfarçadas de novas pedagogias.+ (RATUSNIAK, 2011, p. 2479).

O registro para relatar a vida/comportamento do aluno na escola está anunciada desde os anos setecentos na obra *Conduite es écoles chretiennes*, de João Batista de La Salle, escrito em 1702. A obra dividida em três partes versava sobre: os exercícios que se fazem na escola e a maneira como se devem fazer; os meios para estabelecer e manter a ordem; e estrutura da uniformidade das escolas e dos móveis a ela adequados (Ratusniak, 2012). La Salle propôs mecanismos para manter a ordem, como: a vigilância constante, os sinais e os catálogos ou registros, as recompensas, as correções e punições, a pontualidade, as autorizações, os oficiais (alunos com responsabilidades) e a própria estrutura da escola e dos equipamentos (Manacorda, 2001, p. 233 *apud* Ratusniak, 2012, p. 4). Nessa obra francesa, em que se introduz a prática do registro em catálogos, que posteriormente se chamará livro negro, é onde possivelmente se inicia a produção de registro escrito em livros, o qual relatará tudo sobre os alunos e as lições. (RATUSNIAK, 2012).

No século XVIII, notam-se progressos em relação à escola cristã, como por exemplo na Itália, com as *Instruzioni per Le scuoli elemntari*, de 1812, em Milão. Nessas instruções há o capítulo das honras e castigos que prevê um livro de ouro e um livro negro, indicando uma relativa moderação nas punições: sem mais chicotes ou varas, o mestre pune o aluno, de acordo com a gravidade da culpa (MANACORDA, 1992, p. 254).

No Brasil, esse tipo de documento o qual registra acontecimentos diários da escola, especialmente no que diz respeito à indisciplina dos alunos está instituído desde o Código do Ensino do Estado do Paraná, criado pelo Decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917 (Figura 15).

Figura 15 . Página inicial do Código do Ensino do Estado do Paraná (1917)



O referido Código estabelecia o uso de uma caderneta de registros, com informações sobre o funcionamento da escola, sobre o bem estar e a disciplina dos alunos.+(Moro, s.d., p.3). No Título I, Capítulo III, Artigo 19, desse código de ensino, expressa que os Delegados de Ensino seriam os responsáveis, para através de uma caderneta de inspeção, relatar informações no que dizia respeito ao funcionamento de cada escola, como também do comportamento dos alunos. Vejamos parte deste artigo a seguir:

III Organizar relativamente a cada escola uma caderneta de inspeção, contendo:

A) Exposição: a) da distribuição dos alumnos pelas diversas series ou classes e sub-classes; b) da distribuição e emprego do tempo; c) dos methodos e processos postos em pratica; d) das materias leccionadas; e) dos livros didacticos adoptados; f) dos exercicios phisicos, canticos escolares e recreios; g) da ordem geral, disciplina preventiva e repressiva, estimulos, emulação; h) do estado phisico, moral

e intellectual dos alumnos; i) dos vícios, defeitos e irregularidades encontrados, com indicação dos meios de corrigil-os.

B) Registo: a) do numero de alumnos matriculados; b) do numero de alumnos presentes no dia da visita; c) da frequencia maxima, média e menima no periodo decorrido desde a visita imediatamente anterior, de accordo com o livro do ponto.

C) Observações sobre: a) o predio, seu estado, sua localização; b) as condições de aeração e de luz; c) a agua potavel de que dispõe; d) as privadas e exgotos; e) o asseio geral.

D) Idem sobre: a) os moveis e utensilios escoláres; b) o material tecnico existente; c) os livros da escripturação escolar; d) a ordem, conservação e asseio respectivos.

E) Tudo mais que ao Delegado parecer conveniente mencionar.

Gama (2009) indica que os "livros pretos" surgiram no contexto da democratização do ensino. Para o autor, o acesso das diversas camadas sociais ao sistema educacional brasileiro, teria impulsionado a prática de registrar as atividades, os conflitos e punições no espaço educacional. Dessa forma, os "livros pretos" teriam como fim

[...] controlar o comportamento dos alunos ditos "indisciplinados" [...] relatar os "desvios de condutas" com o objetivo de "vigiar" ao mesmo tempo "punir" os reincidentes, ou mesmo encaminhá-lo para instâncias superiores que lidam com os ditos "delinquentes" (GAMA, 2009, p. 96)

Após quase cem anos, esse tipo de registro no livro de ocorrência continua sendo utilizado nas escolas brasileiras, como podemos verificar nos trabalhos de Braga e Ribeiro, 2013; Fonseca; Salles; Silva, 2014; Gama, 2009; Nascente; Luiz; Fonseca, 2015; Moro, 2003; Ratto, 2007; Ratusniak, 2012.

4.3 Narrativas de normalização

Na perspectiva foucaultiana, a normalização se configura como um dos importantes instrumentos de poder. Nesse sentido, é pensar a norma como mecanismo de intervenção do poder, que %onstrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças.+(PORTOCARRERO, 2004, p. 175).

Em *Vigiar e Punir* (2013), Foucault analisa o modo como as normas modernas funcionam. O problema apontado por Foucault é que, em nossa sociedade, as normas são particularmente perigosas, pois funcionam, de modo muito sutil, como estratégias sem estrategista. São estratégias que comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneízam, excluem. (Foucault, 2013).

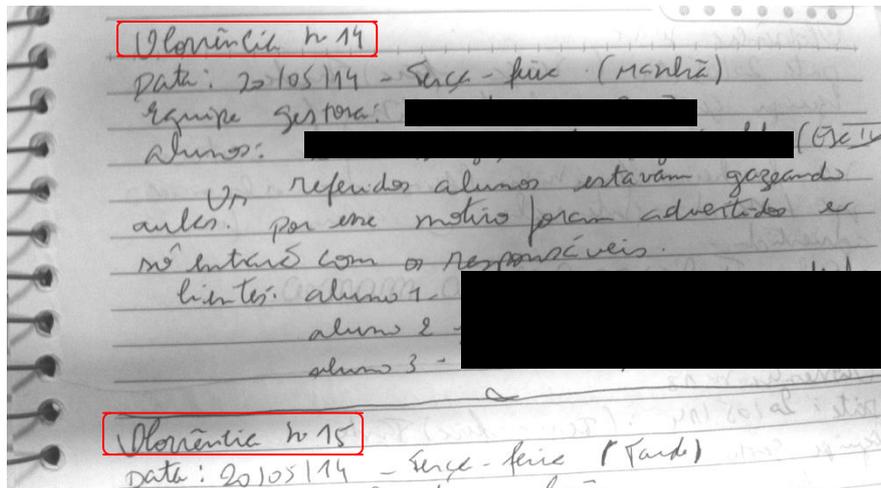
As narrativas . em nosso trabalho, compreendidas como um tipo de discurso que produz efeitos sobre nossa identidade . operam a partir de técnicas de normalização, atuando no modo como o sujeito ver a si mesmo, ora funcionando em um ritual em que o sujeito é capturado por sua assinatura, ora funcionando a partir de um lugar com poder de dizer o verdadeiro sobre o próprio sujeito.

Nos livros de ocorrência analisados, identificamos narrativas de normalização: técnica de si . a narrativa confessional e técnica de poder do constrangimento. Iremos nas próximas seções nos debruçar sobre essas técnicas.

4.3.1 Narrativa confessional: a assinatura no livro de ocorrência e a dimensão da confissão

Os livros de ocorrência nas escolas %A+, %B+ e %C+, apresentavam um modelo no registro, contendo as seguintes informações: a data, o nome dos alunos envolvidos, a modalidade da EJA que esses estudantes estavam frequentando, a descrição da situação ocorrida, a providência tomada pela escola, geralmente em tom de ameaça, a assinatura dos alunos envolvidos e a assinatura dos responsáveis, quando chamados pela escola. Na escola %C+ as ocorrências eram enumeradas, como no excerto abaixo:

Figura 16 - Livro de ocorrência, escola C



Os registros de ocorrência são realizados predominantemente pela equipe gestora, geralmente composta por diretor(a), coordenador(a) secretário(a) escolar e em menor proporção esses registros são efetuados por auxiliares de secretaria, educador de apoio ou até mesmo o(a) próprio(a) professor(a). Esses dados também são confirmados nos trabalhos de PESOVENTO; CARDOSO; MACCARI e OLIVEIRA, 2012 e NASCENTE; LUIZ e FONSECA, 2015.

Nas escolas %A+ e %B+ as ocorrências eram frequentemente anotadas pela educadora de apoio. Já na escola %C+ essas eram registradas geralmente pela diretora. Nessa direção, o *status* de quem registra são sempre aqueles que representam figuras de autoridade na escola, são aqueles que guardam o poder de dizer, a partir da posição que ocupam. Para Foucault

As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente. (FOUCAULT, 2008, p. 58)

As posições que ocupam essas autoridades escolares são de sujeitos que percebem, observam, descrevem, registram. Em última instância, ocupam a posição de dizer, inclusive não de dizer qualquer coisa, em qualquer lugar, mas de dizer o verdadeiro em um documento que legitima essa verdade, o livro de ocorrência. Conforme Ratto (2007), essas autoridades escolares sempre portam a razão e o poder de afirmar a verdade nesses livros, tendo a partir da escrita dessas autoridades certa pretensão de fixar e conservar a veracidade dos fatos, as provas disponíveis, as penas cabíveis.

Os conteúdos das situações encontradas nos livros de ocorrência das escolas pesquisadas foram: **a)** brigas; **b)** agressão física e/ou verbal (não ocorreu na escola %B+); **c)** mau comportamento; **d)** desrespeito/xingamento aos colegas ou professores; **e)** brincadeiras; **f)** fuga/ atraso/ gazeamento de aula; **g)** venda/repasso de drogas; **h)** depredação ao patrimônio da escola (não ocorreu na escola %B+); **i)** Situações mistas . mais de uma situação em uma mesma ocorrência (não ocorreu na escola %B+); **j)** não realiza as atividades/ não participa das aulas (não ocorreu na escola %A+); **l)** precisar se ausentar por motivo de doença ou médico, antes do final do horário da escola (não ocorreu na escola %C+). Essas situações também foram constatadas nos trabalhos de Ratto (2007) e Nascente; Luiz e Fonseca (2015).

A seguir, refletiremos narrativas constatadas, a partir dos livros de ocorrência das escolas %A+, %B+ e %C+. Narrativas aqui entendidas com um tipo de discurso que produz efeitos sobre nossa identidade, isto é, discursos que podem construir o modo como enxergamos a nós mesmos, que interpelam a nossa forma de ser e estar no mundo.

4.3.2 Narrativa confessional: a assinatura no livro de ocorrência e o ritual da confissão

[...] É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.

(Larrosa, 1994, p. 69)

A confissão em sua raiz etimológica vem do latim *confiteri*, significa conhecimento, de *com-*, intensificativo, mais *fateri*, admitir. O particípio passado é *confessus*, que quer dizer aquele que admite a culpa, confesso. Foucault trata a confissão como uma máquina de produção de verdade, para ele a confissão:

constitui uma prova tão forte que não há nenhuma necessidade de acrescentar outras, nem de entrar na difícil e duvidosa combinação dos indícios; a confissão, desde que feita na forma correta, quase desobriga o acusador do cuidado de fornecer outras provas (em todo caso, as mais difíceis). Em seguida a única maneira para que esse procedimento perca tudo o que tem de autoridade unívoca, e se torne efetivamente uma vitória conseguida sobre o acusado, a única maneira para que a verdade exerça todo o seu poder, é que o criminoso tome sobre si o próprio crime e ele mesmo assine o que foi sábio e obscuramente construído pela informação. [...] o criminoso que confessa vem desempenhar o papel de verdade viva. (FOUCAULT, 2013, p. 39-40)

Em *A vontade de saber*, primeiro volume de *História da sexualidade*, a temática da confissão é abordada por Foucault (1994). Ele analisa os dispositivos de saber-poder, correlativos a temática da sexualidade, um desses dispositivos é a confissão, que se constitui como umas das técnicas mais utilizadas na história do Ocidente para produzir verdades sobre o sexo. Nesse volume, o autor também explora o prolongamento da confissão na modernidade como forma de colocação da verdade, de acordo com os mais variados fins, saberes, instituições e relações sociais.

A confissão tornou-se, no ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir o verdadeiro. Tornámo-nos, desde então uma sociedade singularmente confidente. A confissão difundiu longe os seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na ordem mais quotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, confessam-se os pecados, confessam-se os pensamentos e os desejos, confessam-se o passado e os sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as

doenças e as misérias; as pessoas esforçam-se com a maior exactidão por dizer o que há de mais difícil de dizer; confessam-se em público e em privado, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles que amam; [...] As pessoas confessam . ou são forçadas a confessar. [...] A obrigação da confissão é-nos agora devolvida a partir de tantos pontos diferentes, está agora tão profundamente incorporada em nós, que já não entendemos como o efeito de um poder que nos constrange; parece-nos, pelo contrário, que a verdade, no mais secreto de nós próprios, não pede outra coisa senão fazer-se luz. (FOUCAULT, 1994, p. 63-64)

Nesse sentido, a confissão é problematizada por Foucault como uma técnica de si, a qual produz o modo como o sujeito pensa, conduz, vê a si mesmo, como se o sujeito produzisse um discurso de verdade sobre si mesmo, que está ligado a certos regimes de verdade, que dizem o que são e o que devem ser os sujeitos. Em outras palavras, a confissão passa por um processo tanto de subjetivação como por mecanismos de objetivação dos sujeitos.

A confissão seria desde então a tecnologia fundamental para a construção de si-mesmo, pela qual enunciar em palavras para o outro, de maneira contrita, as máculas da sua alma, isto é, as suas culpas e pecados, seria o caminho obrigatório para a ascese purificadora de individualidade em direção à transcendência divina.+(Birman, 2000, p.83 *apud* Cunha 2002, p.168).

No chamado *livro preto*+é comum visualizarmos a assinatura do(s) aluno(s) envolvidos, logo abaixo da descrição da ocorrência. Nesta sessão iremos refletir sobre o sentido dessa assinatura em um livro, caderno, ou ata de ocorrência.

Vejamos abaixo, algumas narrativas, sob as quais refletiremos essa técnica operando um saber-ser nos sujeitos jovens da EJA, pois, como afirma Ratto (2007, p.111) os livros de ocorrência *agem* também de modo intensamente produtivo e afirmativo, pois geram verdades e produzem sujeitos que nestas se baseiam para construir suas vidas+.

Figura 17 - Livro de ocorrência, escola C

S T C C S S D
 No dia 12/03/15 o aluno [REDACTED]
 da Eja IV tarde tocou fogo em papéis
 dentro da sala de aula. O mesmo trouxe
 um isqueiro para praticar este ato. O aluno
 deverá comparecer a esta escola a companhia
 de seu responsável.
 Atenciosamente [REDACTED]
 (Secretária Escolar)

Figura 18 - Livro de ocorrência, escola B

- NO DIA 23/02/16 O ALUNO [REDACTED]
 DO 9º ANO D, ESTAVA ASSISTINDO AUA NO
 BMEJA 2A E NO DIA 22/02/16 O MESMO,
 AS 21:00 HS ESTAVA COM OUTRO ALUNO
 DENUNCIADO NO MURO ENTREGANDO ENTOR-
 PECENTES AO ALUNO [REDACTED]
 [REDACTED] DO BMEJA 2A. QUANDO ENDA-
 DO PEJA TÉCNICA EDUCACIONAL [REDACTED]
 EVADIU-SE DO LOCAL, SEM PRESTAR NENHUM
 ESCIARCIMENTO.
 [REDACTED] 23/02/16 EA ADIO.

Nas narrativas acima é possível identificar traços de que esses jovens admitiram um erro/crime na escola. Na ocorrência da escola %C+, um aluno do Eja parece ter sido %pego em flagrante+tocando fogo em papéis dentro da sala e a prova do seu ato/crime é revelada em seguida na queixa, haja vista o estudante ter trazido um isqueiro. É possível refletir, a partir dessa narrativa, a lógica judiciária, que em linhas gerais, visa apurar se um crime efetivamente ocorreu, identificar o responsável pelo crime, quais foram as condições e motivações e as provas

disponíveis. Nesse caso, em que podemos tratar como um mini-inquérito, além de uma possível confissão do aluno, a prova era incontestável: ele havia trazido o isqueiro para escola e sua punição deliberada pela secretária da escola seria só entrar na instituição se trouxesse seu responsável. Para Ratto (2007) o inquérito tem como objetivo

[...] produzir ou estabelecer tais verdades, disponibilizando os elementos sobre os quais se emitirá um veredicto final em termos de inocência ou culpabilidade. E, em caso de afirmação da culpa, cabe decidir o tipo de punição compatível ao crime cometido. [...] Dentro desse projeto de justiça, a confissão tem uma força peculiar na medida em que representa a verdade em si, o fim das incômodas nebulosidades, a luz no fim do túnel. É o porto seguro das incertezas, da fluidez das inúmeras possibilidades, no ancoradouro da definição do real e da verdade estáveis. (RATTO, 2007, p. 90)

Na ocorrência da escola, um estudante do EJA médio é visto pela técnica educacional, recebendo antorpecentes, drogas, de outro aluno da escola e quando esse foi questionado pelo seu ato/crime, retirou-se do local sem informar à técnica o ocorrido. Nessa narrativa, o próprio silêncio do aluno, quando indagado sobre seu ato, representa, nesse caso, a confissão que as autoridades escolares precisavam. O não-dito nesse caso, juntamente com sua saída do local, expressa a confissão desse aluno para a técnica educacional. É a prova incriminadora que o educador de apoio, ao descrever a ocorrência, precisava para registrar a verdade. Conforme Foucault (2013, p. 40), no interior do crime reconstituído por escrito, o criminoso que confessa vem desempenhar o papel de verdade viva. A confissão, ato do aluno culpado, é uma peça fundamental na lógica inquisitorial dos livros de ocorrência.

O ato de assinar manifesta e classifica exatamente o lugar que o(a) estudante ocupa, o(a) mau(á) aluno(a), o(a) aluno(a) problema. Este(a) assina e assume, quase que imediatamente, sua falta (desobediência) / erro. Reconhece-se como culpado, atestando suas falhas. Vejamos os exemplos abaixo, em que os(as) estudantes assinam na ocorrência:

assemelha a uma mancha no nome, a uma tatuagem que vai acompanhar o aluno em sua vida escolar, uma prática divisória+ RATUSNIAK (2012, p.6). Para Gama, além desse efeito, o ato de assinar também produz efeito de intimidação, quando

[...] a escola procura intimidar o aluno através dessa rede de anotações escritas, procurando comprometer esse aluno numa quantidade de documentação que tem por objetivo captar e fixar, fazendo com que o sujeito responda por seus atos. (GAMA, 2009, p. 104).

O livro de ocorrência da escola B não constava as assinaturas dos(as) alunos(as). Apenas a assinatura do educador de apoio, o qual atua registrando as ocorrências nessa escola, e em alguns casos a assinatura também do responsável pelo(a) aluno(a). Vejamos:

Figura 21 - Livro de ocorrência, escola B

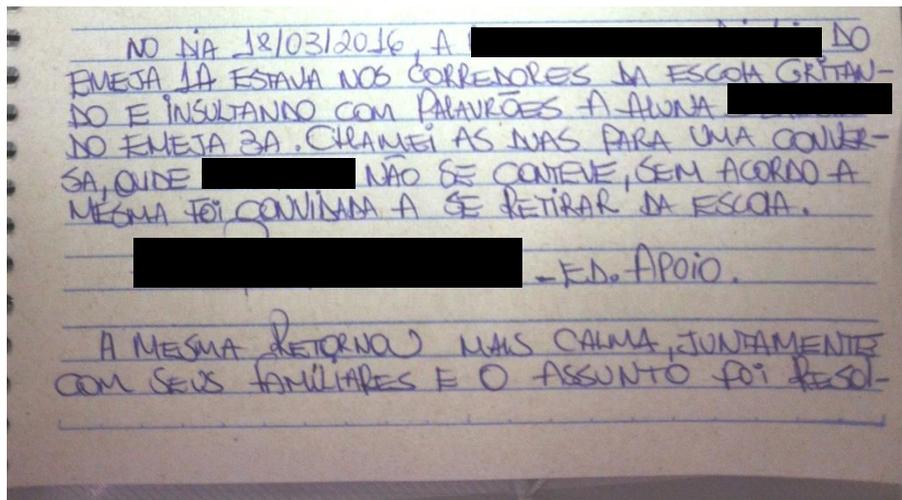
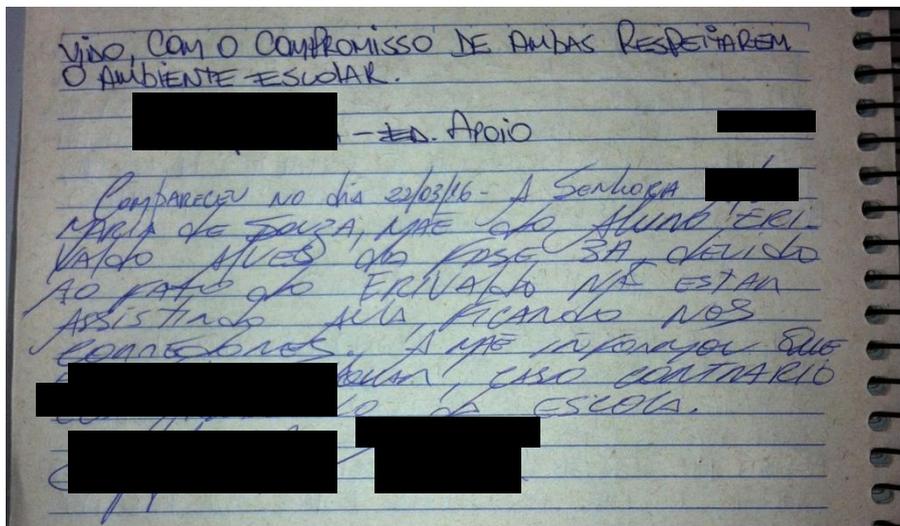


Figura 22 - Livro de ocorrência, escola B (Continuação)



É possível compreender nessas narrativas da escola %B+, expostas acima, em que mesmo os alunos não assinando no livro de ocorrência, são tratados como objetos visíveis, são culpáveis. Dito de outra forma, nos casos em que o(a) estudante não assina, isto não muda os pressupostos que perpassam nesses livros, na medida em que as figuras de autoridade na escola potencialmente sempre têm a razão e o poder de dizer/registrar a verdade.

[...] Assim, parece tratar-se de uma dinâmica em que o aluno ou aluna ocupam uma permanente posição potencial de culpa; os livros de ocorrência seriam apenas um dos momentos de confirmação desta culpa, de transformação do potencial em real. Tais livros, nesse sentido, são uma espécie de livros de confissão: ou a criança confessa, por meio de uma narrativa que registra e fixa suas palavras, seus depoimentos, ou mediante sua assinatura no livro, o que confere veracidade ao que nele consta; ou o adulto confessa por ela, na medida em que seu discurso potencialmente afirma a verdade, independentemente da concordância ou não da criança. (RATTO, 2007, p. 92)

Nessa direção, é possível compreender que os(as) alunos(as), em nosso caso da EJA, ocupam a posição de um sujeito visível que antes de tudo, já pode ser considerado culpado. Em certa medida, é como se esses estivessem sendo constantemente vigiados, inclusive, aqueles que nunca estiveram ou nunca estarão presentes nos livros de ocorrência, se encontram sob essa ameaça, o que nos parece expressar aqui uma forma atualizada do panóptico.

O panóptico, modelo arquitetônico idealizado por Jeremy Bentham, o qual era composto por uma construção em anel dividida em várias celas, cada cela tinha duas janelas: uma para o interior, que se referia à janela da torre e a outra que dava para o exterior; e no centro uma torre com um vigia, esta torre era vazada de largas janelas que davam vistas para toda a parte interna do anel. Esse modelo foi analisado por Foucault (2013), o qual afirmava ser um dispositivo de visibilidade, que permitia ver constantemente o objeto visível (o louco, o doente, o condenado, o operário, ou um escolar). Não apenas ver, mas o próprio objeto visível, nesse dispositivo, estaria imerso em um estado consciente e permanente de visibilidade, o ver-se, o que para Foucault (2013), é exatamente esse par ver-ser visto onde se assegura o funcionamento do poder disciplinar.

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento

dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça. (FOUCAULT, 2013, p. 194)

Os livros de ocorrência revelam a atuação de um tipo de panóptico atual, cujo objetivo é estabelecer um padrão de comportamento escolar. o(a) bom(a) e comportado(a) estudante, este sim é o comportamento normal, adequado na/para escola. , e para isso serão vigiados constantemente e registrados nesses livros. Sendo assim, há nesse processo, também, uma vigia de si mesmo. Em última instância, o ideal do panoptismo é que cada um se torne o seu próprio vigia. Afinal, quem deseja ser marcado/capturado no livro negro?

Os livros agem no sentido de concretizar, especialmente para as crianças, o fato de elas estarem sob constante observação e julgamento, com efeitos para muito além dos sujeitos que neles estão presentes, pois as crianças que não estão registradas nos livros sabem muito bem que, a qualquer momento, podem sê-lo. O caráter extensivo, contínuo, microfísico, tanto do poder disciplinar, de modo geral, quanto especificamente da rede de vigilância hierárquica, age conforme o sonho político de que cada criança se torne seu próprio vigia, através da interiorização desses olhares. (RATTO, 2007, p.122)

Diferente do panóptico original, tratado por Foucault, nos livros de ocorrência os(as) estudantes sabem que são vistos, observados. Na sala, no recreio, no pátio, na cantina, esses(as) estarão sempre em um campo de visibilidade, estarão sendo vigiados no cotidiano da escola pela torre, que nesse caso, são as autoridades escolares. (o(a) professor(a); o(a) inspetor(a); o(a) educador(a) de apoio; o(a) diretor(a).

Apesar desses olhares constantes, é importante lembrar dos pontos de fuga/resistência. Os(as) alunos(as) encontram refúgios, esconderijos para se proteger das normas disciplinares escolares. Como apontado no texto de Guimarães (1996), os lugares de encontro no recreio ou nas horas livres, os locais escuros e protegidos, os muros da escola onde se conversa, namora, fuma; longe dos olhares da torre. Nesses lugares os(as) estudantes não estarão sob a égide do olhar que disciplina/corriges os comportamentos e atos indesejáveis na escola

Há nesse registro uma relação de poder, mesmo que implicitamente, entre quem registra (escola/autoridades escolares) e o aluno descrito em seu erro, o culpado. Para Foucault (2004, p.276), as relações de poder estão presentes nas relações humanas, quaisquer que sejam elas [...], o poder está sempre presente:

quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro+. Sobre essa relação de poder, é possível perceber nos livros de ocorrência analisados, o que consta nos relatos apresenta apenas a versão da autoridade escolar, registrando o que se considerou inadequado na escola. Aos alunos(as) não lhe era permitida a possibilidade de %dizer+ algo sobre o relatado na ocorrência, isto é, em última análise, podemos inferir que ao sujeito escolar da EJA será concedido unicamente o silêncio. Vejamos os trechos abaixo:

Figura 23 - Livro de ocorrência, escola A

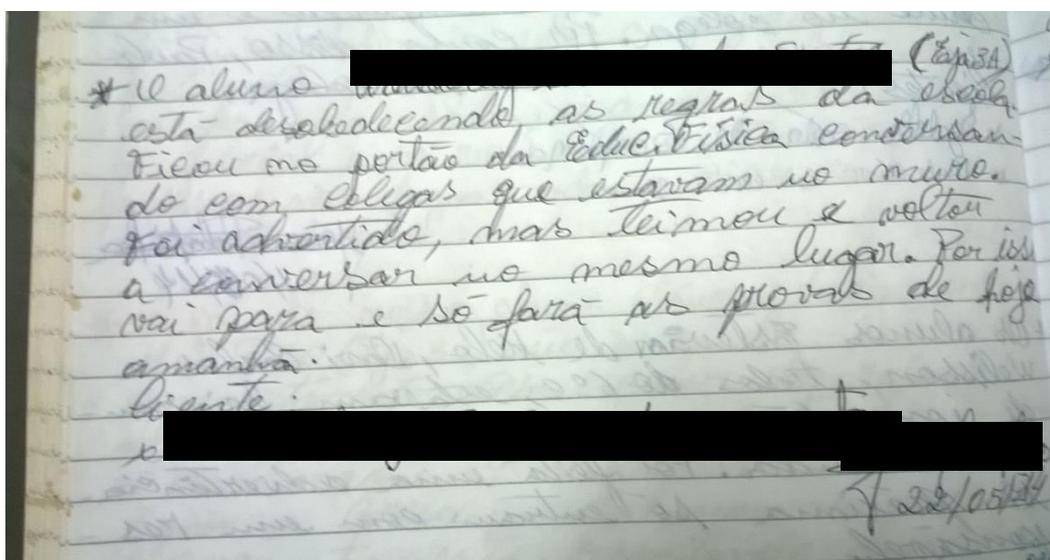
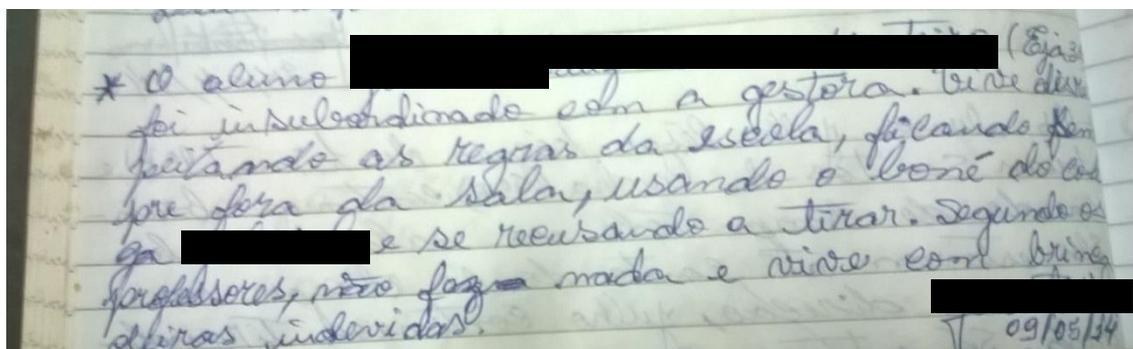


Figura 24 - Livro de ocorrência, escola A



Outro ponto relevante dessa relação entre quem registra e o(a) %registrado+é a obediência desse às autoridades escolares. Esse cumprimento às regras da escola, diz respeito àquilo que a escola aceita ou não, considera normal ou anormal.

Aqueles cujos comportamentos e/ou cujas atitudes estão fora dessas regras serão julgados e reconhecidos como alunos(as) indisciplinados(as), problemáticos(as) e deverão ser punidos. Dito de outra forma, a escola procura observar esses comportamentos tidos como anormais, através de uma inspeção constante que visa qualificar, classificar e punir, todo sujeito que não se encaixe nas normas estabelecidas pela mesma. (GAMA, 2009, p. 103)

Dessa forma, os livros de ocorrência estarão nas escolas operando como um mecanismo que subjetiva os(as) alunos(as), assim, farão com que se percebam e sejam percebidos por outros como estudantes bons ou maus. Os vistos como obedientes e disciplinados são aqueles que incorporaram as regras/ as normas, fazendo aquilo que se deve fazer, quando se deve fazer e onde se deve fazer. Nesse sentido, para Ratto (2007),

Aquilo que é central, principal, tendo em vista a lógica que move a existência dos livros de ocorrência, é garantir, sobretudo, a obediência e a submissão às ordens estabelecidas, norma esta que constitui o aluno disciplinado e indisciplinado nas relações a serem estabelecidas com as autoridades escolares. (RATTO, 2007, p. 170)

Nessa perspectiva, esses livros estão imbuídos em um processo de controle sobre esses(as) registrados como tentativa de mudar, transformar a identidade do sujeito para que os mesmos não oscilem para indisciplina. Como afirma Foucault (1987, p.118) o dócil um corpo que pode ser submetido [...] a certas regras e ordens produzidas na escola, cujo principal objetivo é (trans)formar esse corpo em algo obediente e produtivo.

Para Ratusniak (2012) é no corpo que essa obediência à ordem da escola/ autoridades escolares se expressa. O corpo paralisado frente à diretora, o corpo que agride colegas, professores, o corpo quieto e atemorizado que aguarda sentado no banco, o corpo que chora pela incompreensão, o corpo que deseja sorrir em momentos oportunos, o corpo que esconde o que não sabe cobrindo o caderno com a mão quando a professora chega, o corpo que se esmorece após a conversa na secretaria. Esses corpos denotam os estereótipos que se criam quando os alunos correspondem ou não à representação que se faz deles. E quando isso acontece, é preciso registrar, materializar o já realizado (RATUSNIAK, 2012, p. 7).

Nas ocorrências acima expostas, podemos observar que o desrespeito às autoridades escolares se expressa nos seguintes fragmentos: o aluno está

desobedecendo às regras da escola; %o aluno foi insubordinado a gestora; %lve desrespeitando as regras da escola+. Percebe-se que esse tipo de queixa indica o modelo ideal de relação que se deseja entre as autoridades escolares e os(as) estudantes. Desta forma,

[...] a mais importante regra disciplinar que circula através das narrativas dos livros se refira à exigência de respeitar as autoridades escolares. Todas as demais regras parecem estar subordinadas a esta, pois, em tese, as crianças podem %udo+, desde que autorizadas e desde que respeitem as autoridades. (RATTO, 2007, p.169)

Na escola %A+, a expressão insubordinado aparece com frequência nos relatos das ocorrências. A palavra "insubordinado" é formada com raízes latinas e conforme o dicionário Houaiss (2009), esse adjetivo significa: aquele que se caracteriza por uma atitude de desobediência, de indocilidade, de independência. Essa palavra é comumente utilizada na esfera jurídica, como também no direito penal militar e está atrelada a um ato de indisciplina, revolta, recusa a obediência, opor-se a obedecer à ordem de superior hierárquico ou dever imposto por norma ou regimento. No direito penal militar a insubordinação se constitui como crime militar. Aqui, queremos chamar atenção para o que nos parece ser um tipo de linguagem que se enlaça e dar força a essa prática discursiva dos livros de ocorrência. Para Foucault (1997), as práticas discursivas %ão são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm+(FOUCAULT, 1997, p. 12).

4.4 Os minitribunais escolares: dimensão jurídica/policial nos livros de ocorrência

A linguagem utilizada nesses livros parece estar associada ao campo jurídico/penal, e provavelmente, seja o que melhor traduz o tipo de corpo/comportamento *%adequado+*, subordinado, que a escola deseja formar. Esse certo modo de linguagem também é destacada na pesquisa de (PESOVENTO; CARDOSO; MACCARI; OLIVEIRA, 2012, p. 162), para os autores *%os livros de registros de indisciplinas são marcados por uma escrita de termos da linguagem policial+*. Do mesmo modo, ressaltam que o próprio nome atribuído a esse documento faz uma alusão aos boletins de ocorrência das delegacias de polícia.

Outra questão no que se refere a essa dimensão jurídica nos livros de ocorrência, é a forma como a escola trata a infrapenalidade. Esse conceito esculpido por Foucault (2013), fala da forma corretiva, que as instituições, inclusive a escola, qualifica e pune comportamentos tidos como indesejáveis. Nas palavras de Ratto (2007, p. 96), não só a escola, mas as várias instituições (fábricas, hospícios, etc.) agem sobre *%odo um vasto conjunto de comportamentos ou ações julgados inconvenientes, mas que não estão regulados no âmbito das leis+*. No dia-a-dia da escola, estratégias disciplinares, como o livro de ocorrência, arbitram e julgam os erros cometidos pelos sujeitos e em última instância, atuam eficientemente na governamentalidade desses.

Vale dizer que não apenas nessas narrativas exemplificadas acima, mas o próprio modelo dos livros de ocorrência, faz alusão a uma lógica e uma linguagem judiciária. Haja vista, como já dissemos, esses registros são compostos por pelo menos três partes, não necessariamente na mesma ordem: Os nomes dos(as) estudantes/acusados(as), o ato/crime cometido (por vezes registrando-se testemunhas e confissões) e a punição/pena, uma espécie de veredicto final, que diz a sentença do acusado. Como bem diz Ratto (2007), apoiada em Foucault (1996) é como se a escola passasse cotidianamente por *%minitribunais+*, através de algumas estratégias como é o caso dos livros de ocorrência. Para a autora, é como uma reprodução do sistema judiciário no interior das instituições, em nosso caso as escolas, onde os sujeitos são julgados, recompensados, punidos, examinados, normalizados, disciplinados. Dessa forma,

Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção,

a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. (FOUCAULT, 1996, p.120 apud RATTO, 2007, p.96)

Nas narrativas desses livros, também é importante destacar o papel das testemunhas, no registro da ocorrência. Testemunhas em uma lógica judiciária representam aqueles(as) que irão dizer a verdade sobre o fato ocorrido. São esses(as), peças importantes para definição da verdade judiciária, no que diz respeito as questões que porventura venham ser contestadas.

Os dizeres das testemunhas se encaixam para compor a verdade numa espécie de tribunal. [...] a palavra da testemunha, cuja fala é relevante não porque se inscreve sob confirmação dos pássaros, dos deuses ou porque provém do trono, mas porque se pronuncia a partir dos olhos que presenciaram, que observaram o ocorrido. O poder da testemunha é o de possibilitar, por meio da verbalização das informações gravadas da memória, a materialização do delito no recinto do tribunal. (SANCHES JUNIOR, 2011, p.223-224)

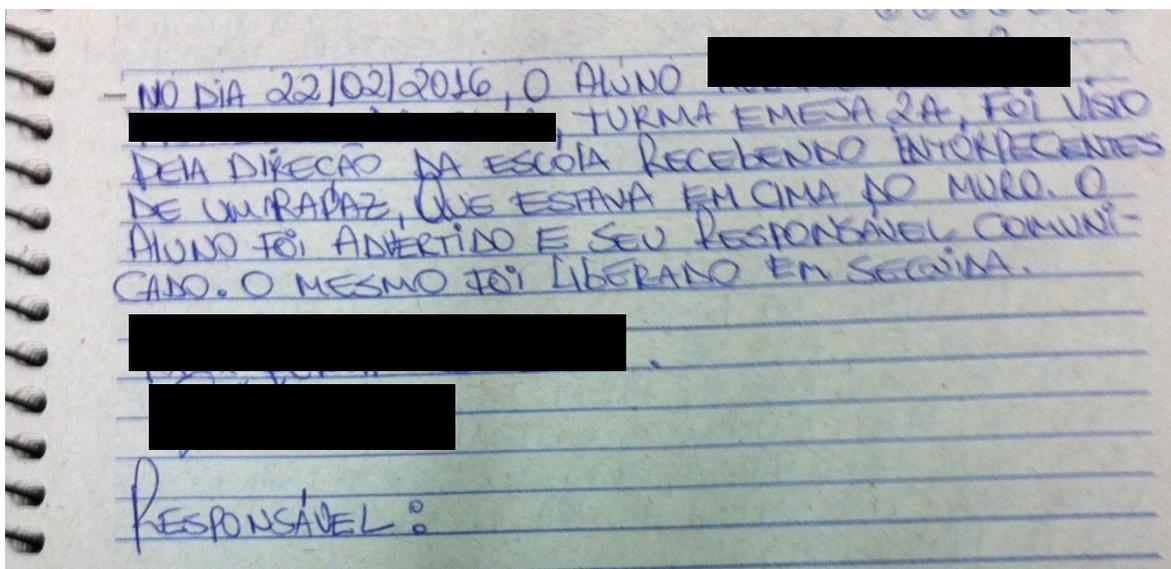
No Código de Processo Penal brasileiro, no capítulo VI, no tocante às testemunhas, é exposto no artigo 203, que a testemunha deverá prometer, sob palavra de honra, dizer somente a verdade do que souber e lhe for perguntado. Na mesma direção, no artigo 342 do Código Penal, há uma punição para as testemunhas que proferirem alguma afirmação falsa,

Art. 342. Fazer afirmação falsa, ou negar ou calar a verdade como testemunha, perito, contador, tradutor ou intérprete em processo judicial, ou administrativo, inquérito policial, ou em juízo arbitral:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa. (Código Penal, 1940)

Nesse sentido, as testemunhas são elementos que compõe o inquérito como forma de medir a verdade do ocorrido. Nos livros de ocorrência, essas também atuam no sentido de produzir a verdade. Vejamos um exemplo na narrativa a seguir:

Figura 25 - Livro de ocorrência, escola B



Na narrativa acima, o estudante da EJA (do módulo do ensino médio, chamado EMEJA), foi pego em flagrante, por algum funcionário que compõe a direção da escola, recebendo ~~antorpecentes~~ drogas de um jovem no muro da escola. Em outras palavras, o aluno foi visto, por uma figura de autoridade da escola, isto é, aquela testemunha não foi qualquer pessoa que visualizou o fato ocorrido, e na sequência do flagrante, o estudante foi advertido. Nesse sentido, podemos inferir que a testemunha ao ver, também contribuiu para o estabelecimento da verdade, seu olhar ajudou para registrar o verdadeiro na ocorrência. Nas palavras de Foucault (2002, p. 39), ~~trata-se~~ trata-se aqui ainda do olhar [...], de pessoas que viram e se lembram de ter visto com seus olhos humanos. É o olhar do testemunho.

É possível também refletir dentro dessa narrativa o tom de interrogatório dado pela técnica educacional ao perguntar o que estava ocorrendo nos muros da escola. O interrogatório também é um elemento de inquérito na lógica judiciária e funciona como suplício da verdade. É um meio de chegar ao conhecimento da verdade (Foucault, 2013). O interrogatório é ~~realmente~~ realmente uma maneira de fazer aparecer um indício, o mais grave de todos . a confissão do culpado; mas é também a batalha, é a vitória de um adversário sobre o outro que ~~produz~~ produz ritualmente a verdade (Foucault, 2013, p. 42). O corpo interrogado, nesse caso o estudante do EJA, retirou-se do local, indicando, sua confissão naquele momento do crime cometido. A técnica educacional . figura de autoridade . produziu uma verdade sobre aquele

estudante ao obter sua confissão.

Outro ponto que nos chama atenção nessa narrativa é a linguagem policial/jurídica¹² presente nessa ocorrência, e já analisada em outras. O termo utilizado %liberado+ nos remete a um boletim policial, o qual registra a liberação do %acusado+, após os esclarecimentos e/ou advertência. Esse termo também deixa rastro de ambiguidade, não é possível saber com certeza se o estudante foi liberado, no sentido de ter sido suspenso das aulas do dia e voltado para casa ou liberado de um possível interrogatório sobre o recebimento da droga. Inferimos que o estudante tenha sido liberado no primeiro sentido, o que parece indicar uma punição por seu ato inadequado nos muros da escola.

Os insubordinados, desrespeitosos, teimosos, desobedientes, precisam ser corrigidos na direção das normas estabelecidas. Concordamos com Ratto (2007, p. 172), ao tratar da especificidade presente na lógica de funcionamento dos livros de ocorrência, pois, para ela, %as autoridades escolares estabelecem, diferenciam e ensinam o que é %certo+e o que é %errado+através das narrativas dos livros+, isto é, serão identificados(as) aqueles(as) que se comportam fora de um conjunto de comportamentos vistos como adequados para, assim, serem conduzidos ao %correto+, %normal+.

Nesse sentido, o relator do verdadeiro (escola, representada por alguma figura de autoridade escolar) é aquele que define e classifica o lugar do %autor+.

Esse relator produz um discurso que expressa o modelo de estudante que deve ser seguido. Isto quer dizer, como bem diz Ratto (2007), que os livros de ocorrência

[...] agem também de modo intensamente produtivo e afirmativo, pois geram verdades e produzem sujeitos que nestas se baseiam para construir suas vidas. E a confissão constitui parte importante dessa produção, em meio a um processo que, concomitantemente, tanto toma as crianças como objetos de definição e classificação, com os saberes e práticas que as definem, quanto indicam importantes parâmetros para que estabeleçam relações consigo mesmas. (RATTO, 2007, p.111).

O lugar institucional (Foucault, 2008) que esse tipo de registro ocupa, pode funcionar fabricando, produzindo sujeitos escolares, em nosso caso da EJA.

¹² Para o professor doutor Alexandre Simão de Freitas, que compôs a banca de defesa desta dissertação, nos livros de ocorrência a lógica policial opera com mais força de verdade, haja vista se constitui como uma reprodução da delegacia midiática.

Funciona, pois, constitui-se como um artefato da escola onde está registrado/marcado não um simples livro de anotações sobre o(a) aluno(a), mas, sobretudo um dispositivo onde ali se produz certos tipos de discurso sobre determinados(as) alunos(as), estabelecendo a verdade sobre esses. Como diz Foucault (2008, p. 139), "não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar.+"

Esse lugar também nos diz, da distinção entre aqueles(as) estudantes que estão ou não marcados(as)/capturados(as) nos livros de ocorrência. Os que não são registrados nesse lugar, os não ditos ou não citados nesses livros, são reconhecidos e classificados como %bons(as) e comportados(as) alunos(as). Sendo assim, como já dito, esse artefato da escola nomeia, classifica, exclui.

Nessa perspectiva, os livros de ocorrência operam através do poder de escrita (Foucault, 2013), para que se entre em ação a disciplina. Em outras palavras, esses livros funcionam como uma espécie de exame que tem como objetivo avaliar e classificar os(as) estudantes em relação ao seu comportamento %subordinado+. Para Gama, %esses procedimentos são acompanhados por um sistema que visa registrar, isto é, documentar tudo intensamente, ou seja, o uso do poder da escrita no funcionamento da disciplina+(GAMA, 2009, p.101).

Foucault (2013) em %vigiar e Punir+ quando se refere ao exame, o colocou como um dos instrumentos que caracterizam o funcionamento do poder disciplinar, esse poder que se aplica ao corpo por meio das técnicas de vigilância e das instituições punitivas, possui uma função maior que é a de %adestrar+os corpos.

Veiga-Neto (2011) explica que o poder disciplinar manteve-se baseado em algumas técnicas do pastoreio. Em uma dimensão religiosa proliferaram as relações instituídas na articulação pastor e rebanho, e no contexto sociopolítico estabeleceram-se as relações atreladas à conexão soberano e súditos. Entretanto a figura do soberano perdeu espaço, como esclarece Veiga-Neto (2011, p. 68-69):

[...] ao acontecer tal expansão [da lógica do pastoreio], o soberano pode ser demitido de seu papel e de suas funções, ou seja, ele pode ser mandado para casa, pois as tecnologias disciplinares já poderiam dar conta do controle social. A entrada de um novo dispositivo óptico . que teve na arquitetura panóptica ser suporte material . tornou o olhar do rei um anacronismo, muito menos eficiente e muito menos econômico.

O exame na compreensão foucaultiana está vinculado a técnicas que operam na objetivação dos indivíduos, %o que envolve formas de explicá-lo, classificá-lo,

avaliá-lo, defini-lo, como são as provas escolares ou os vários métodos de observação e descrição.+ (RATTO, 2007, p.188). Nessa direção, não apenas os livros de ocorrência, mas como todo conjunto de mecanismos cartoriais produzidos na escola, a exemplo dos diários de classe, os históricos escolares, os pareceres/relatórios escolares, esses documentos que de alguma maneira acompanham todo dia-a-dia/percurso conduzido pelo(a) aluno(a) em sua vida escolar, funcionam, como diz Gama (2009, p.108) levando a individualidade do aluno a um campo documentário.+

Sobre o campo documentário, Foucault (2008, p. 57) compreende que não são apenas os livros ou tratados tradicionalmente reconhecidos como válidos, mas também o conjunto dos relatórios e observações publicadas e transmitidas, e ainda a massa das informações estatísticas.+ Em Vigiar e punir (2013), Foucault traz esse campo, como uma das características do exame, isto é, este baseia-se em um produtivo e detalhado poder de escrita, com o acúmulo de documentos, relatórios, anotações.

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. [...] Um poder de escrita+ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. (FOUCAULT, 2013, p. 181)

Outra questão importante acerca do exame diz respeito à constituição de um sistema comparativo. Para Foucault (2013) esse campo documentário que acompanha o exame estabelece duas possibilidades que são correlatas: a primeira refere-se à constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, classificável; a segunda permitirá que esse indivíduo além de classificável seja comparável, ou seja, o colocará dentro de um campo comparativo. Nas palavras de Artières (2006, p.41) [o indivíduo, individual e comparável+.

Nessa perspectiva, o exame também faz com que cada indivíduo seja abordado como um caso. O caso [...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc.+ (FOUCAULT, 2013, p. 183). Assim, conforme esclarece Artières (2006, p. 41), o exame descreverá o indivíduo nos

menores detalhes, será entendido enquanto um objeto de conhecimento ao mesmo tempo que uma presa do poder.

Os livros de ocorrência, ao relatar os tipos de conduções que a escola realizou, sejam os encaminhamentos psicológicos; médicos; ao Conselho Tutelar; ou até mesmo os policiais, podem ser compreendidos em meio a um conjunto amplo de saberes e técnicas que visam descrever, classificar, explicar os jovens e adultos, no sentido de objetivá-los, os detalhando na forma de um caso. Na mesma direção, Ratto afirma que

[...] não se trata da realização de qualquer tipo de exame, mas de um tipo de exame que disciplina os indivíduos, buscando definir quem é cada indivíduo, em um contexto marcadamente normalizador e, portanto, voltado para a identificação e correção das irregularidades. (RATTO, 2007, p. 190).

Nas ocorrências abaixo, iremos expor algumas narrativas em que alguns alunos tornaram-se um caso. Ora tornaram-se casos, porque passaram dos limites e seriam encaminhados às grandes instâncias, ora casos em forma de desespero em que a polícia foi acionada para acalmar os ânimos.

Figura 26 - Livro de ocorrência, escola C

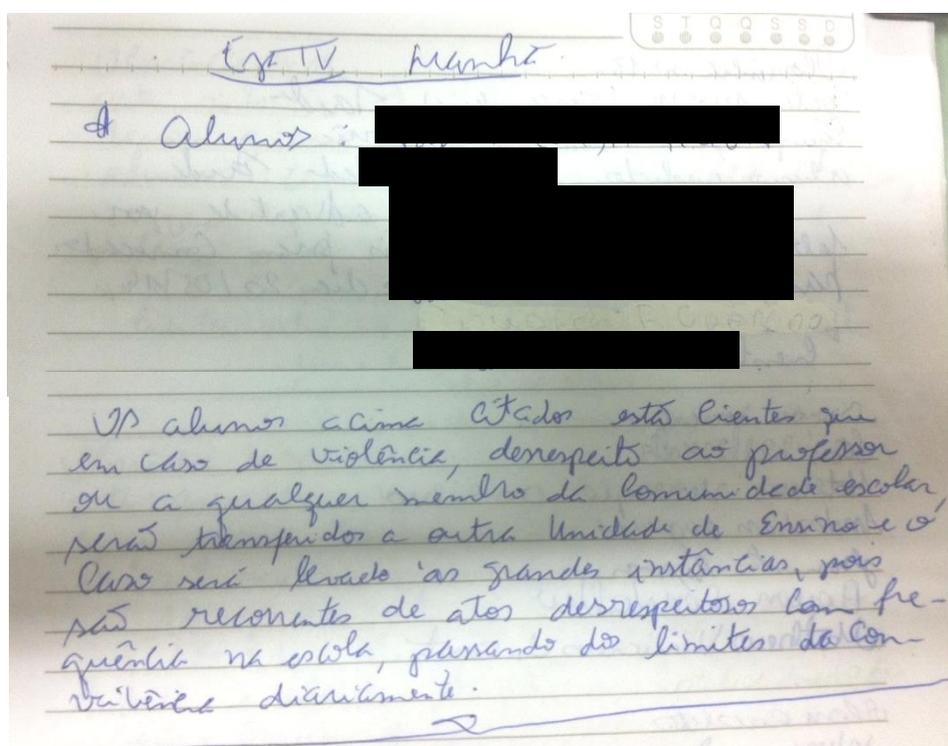
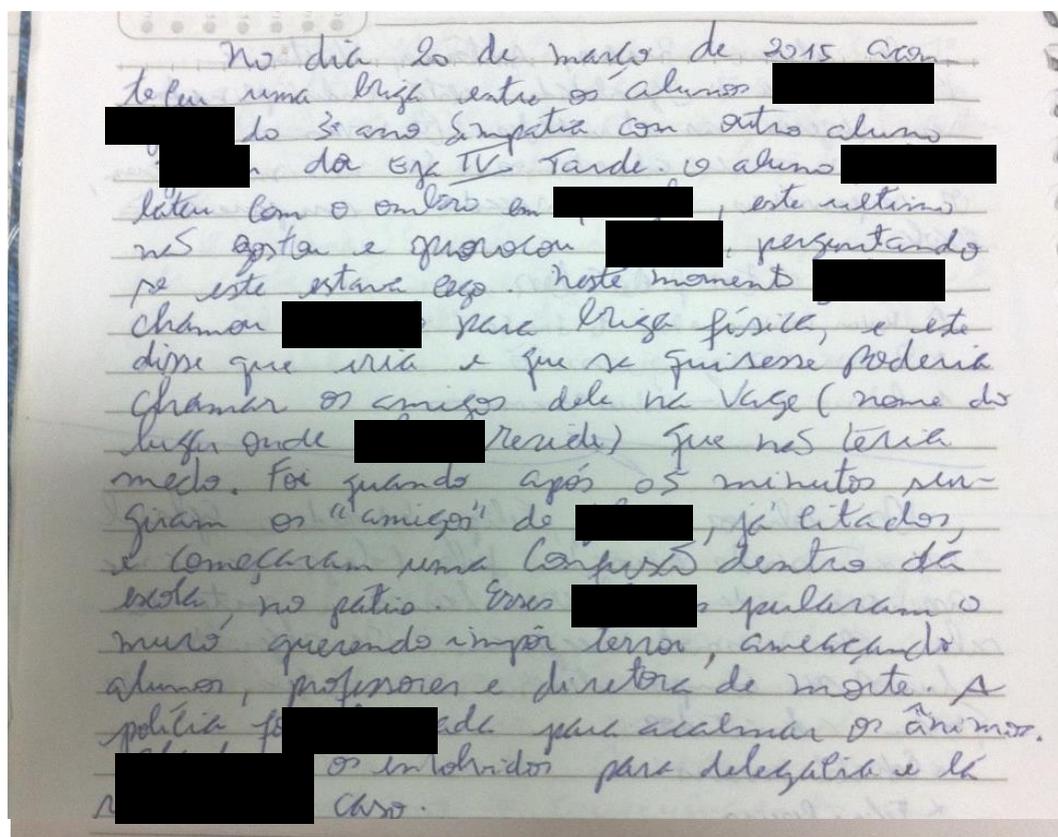


Figura 27 - Livro de ocorrência, escola C



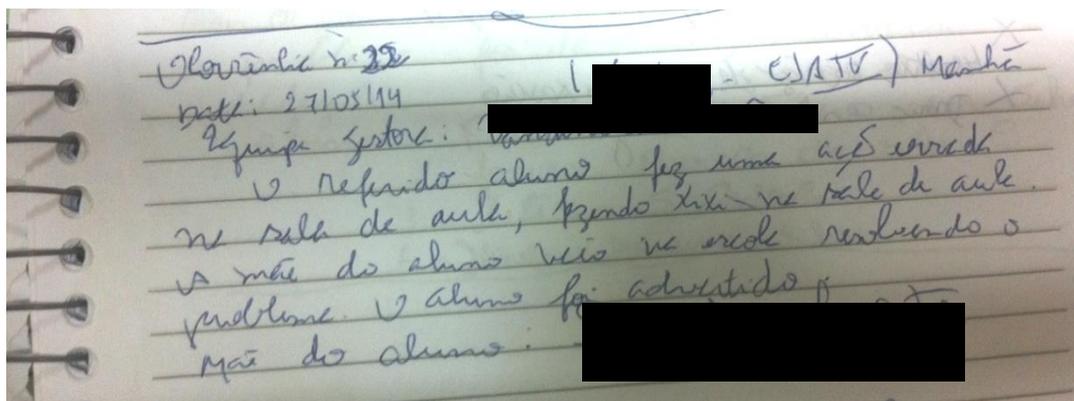
As narrativas acima ilustram bem o modo como às escolas encaminham problemas disciplinares. Na primeira ocorrência seis alunos são citados. Esses parecem ser envolvidos em várias ocorrências, seja por ato de desrespeito ao professor ou colegas, seja pelo que a diretora descreve como casos de violência. Para esses alunos(casos), a escola adverte/ameaça que se atitudes/comportamentos indisciplinados como esses se tornarem frequentes, a resolução para o problema/punição será transferir para outra instituição escolar e/ou até mesmo encaminhar às %grandes instâncias+, o que provavelmente se refere ao Conselho Tutelar.

Na segunda ocorrência houve um desentendimento entre dois alunos e um deles chamou seus amigos do bairro para o conflito dentro da escola. Esses amigos chegaram à escola, segundo a diretora, ameaçaram professores, alunos e a ela, além de protagonizarem uma %confusão+ no pátio. Para esses alunos (caso), a providência tomada pela escola foi convocar a polícia para conter tal situação e essa conduziu os envolvidos para delegacia. Essa narrativa demonstra bem a %orte

expectativa corretiva da escola diante dos encaminhamentos que realiza na direção de solucionar os problemas disciplinares identificados.+(RATTO, 2007, p.191).

Quando a escola realiza esses tipos de encaminhamentos . aos especialistas (psicólogo, médico), Conselho Tutelar . para além de viabilizar formas de exame sobre o jovem, nesse caso, dentro da perspectiva disciplinar, ela também cria um tipo de relação com os responsáveis pelos jovens. Para Ratto, tais parcerias adquirem, indissociavelmente, dimensões de eficiência e de fragilidade, o que abre campos complexos de relações, que se baseiam ora em apoios recíprocos, ora em ambiguidades, conflitos, acusações ou resistências.+(RATTO, 2007, p.192). O que veremos abaixo é um exemplo de uma narrativa em que a vinda da mãe à escola, sinaliza ter resolvido o problema do comportamento inadequado do aluno.

Figura 28 - Livro de ocorrência, escola C



Na ocorrência, número vinte e dois da escola C, o aluno cometeu um comportamento indesejado, urinando na sala de aula. A diretora ao descrever a ida da mãe desse aluno à escola, parece indicar que houve um chamamento por parte da escola à família. Esse caso pode ser entendido como uma parceria que apontou certa eficiência para corrigir o comportamento do jovem. De qualquer forma, o que se expressa de maneira latente nesses registros é um funcionamento dentro do contexto disciplinar, marcado pelo significativo sucesso escolar na resolução dos problemas disciplinares vivenciados.+(RATTO, 2007, p. 194).

Nesse sentido, sejam através de testemunhas, convocações dos pais à escola, confissões, acusações, minitribunais, o que está em jogo é uma relação de poder com vontade de disciplinar esses jovens e adultos da EJA, levá-los a normalidade. Por outro lado, o que se observa nessa dimensão jurídica presente

nesses livros é o argumento da existência desses para **proteger a escola**. A escola poderá utilizar o registro desses livros, caso haja algum embaraço ou acusação de negligência pelas esferas jurídicas, pelo Estado, pelos pais, pela imprensa. As ocorrências precisam estar documentadas, arquivadas, assinadas, assim como num boletim policial.

Nascente, Luiz, Fonseca (2015), ratificam o uso dos livros de ocorrência nas escolas, como forma de se proteger de possíveis acusações de familiares e da sociedade. Dessa forma, os livros de ocorrência passam a se constituir

[...]em uma **prova** dos atos praticados pelos alunos, construindo-se um novo significado para os registros: a constituição de um **dossiê** dos alunos que poderá ser utilizado como defesa da escola em suas práticas cotidianas, como, por exemplo, para expulsar/transferir compulsoriamente alunos ou encaminhá-los a outras instituições, como o Conselho Tutelar, a Delegacia ou Poder Judiciário. (FONSECA; SALLES; PAULA E SILVA, 2014, p. 41).

4.5 A técnica de constrangimento: o chamamento dos responsáveis e o poder da escola de dizer o verdadeiro

Como já discutimos antes, o livro de ocorrência produz um poder de escrita (Foucault, 2013), o qual caracterizará, classificará, definirá o lugar em que os(as) alunos(as) devem/podem ocupar, e mais do que isso, poderão dizer como efeito quem esses(as) são. É nesse livro onde o sujeito entra em um jogo de verdade, compreendendo esse jogo de verdade, como nos esclarece Foucault em uma de suas entrevistas,

A palavra **jogo** pode induzir em erro: quando digo **jogo**, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda. (FOUCAULT, 2004, p. 282)

Nesse jogo de verdade, o(a) estudante está imerso em uma prática de registro da escola de produção da verdade, cujo principal objetivo é conduzir esse(a) aluno(a) a um certo modo de ser. Aqui, chegamos a uma parte importante das reflexões foucaultianas, que nos faz pensar o modo como construímos nossas próprias histórias, como nos tornarmos a ser o que somos. Como bem diz Lima

(2015, p.54), trata-se de uma discussão sobre as formas da verdade, os modos como construímos as verdades sobre nós mesmos e executamos práticas de poder com estas verdades+. Essas histórias que escrevem as páginas de nossas próprias histórias podem ser encontradas em vários livros . nos livros da escola, nos livros da igreja, nos livros da comunidade, nos livros aonde ao longo da vida irão dizer o que/quem devemos/podemos ser. Esses livros, entendidos, nesse momento, como discursos, irão construir/reconstruir nossa identidade.

Dessa forma, relembramos que estamos fomentando nesse trabalho, como esses artefatos que fazem parte do currículo escolar, especificamente os da observação e do registro, em nosso caso da EJA, podem produzir certas verdades sobre os sujeitos. Na compreensão de Foucault, verdade constitui-se como

[...] o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. (FOUCAULT, 2003, p. 231)

Ao assinar seu erro+esse(a) estudante diz para ele(a) mesmo(a) quem ele(a) é. Esse(a) lê no livro de ocorrência não somente um relato , mas se lê e ratifica quem ele o é. O que nos parece indicar nessa construção um processo não apenas de confissão, mas também de autorreflexão.

Larrosa (1994) ao tratar da produção e mediação pedagógica da relação da pessoa consigo mesma, chama atenção para as atividades de autoavaliação, cujo objetivo é fazer com que as crianças, em nosso caso os jovens e adultos, reflitam sobre seu próprio modo de ser, e mais do que isso, a partir dessa autorreflexão sejam capazes de produzir seus próprios textos de identidade. Ao se auto refletirem os(as) estudantes aprendem quem são eles(as) mesmos(as) e os outros nesse espaço social enormemente complexo e submetido a formas muito estritas de regulação, no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora a sua própria identidade+. (LARROSA, 1994, p. 47)

Sobre a autorreflexão, podemos dizer que esse conceito se liga ao que Foucault chamou de exame de si. Este fez um estudo sobre a hermenêutica das técnicas de si na prática pagã e na prática cristã dos primeiros tempos. Suas reflexões nesse estudo têm como finalidade esboçar uma história de como os homens elaboram um saber sobre eles mesmos, a partir de jogos de verdade+ nos

quais se utilizam de técnicas específicas para compreenderem aquilo que são (FOUCAULT, 1994). Nesse estudo, com o título *As técnicas de si*, Foucault esboça as diferentes maneiras pelas quais os homens elaboram um saber sobre eles mesmos por meio de técnicas específicas. Dentre essas técnicas Foucault aponta o exame de si mesmo e de sua consciência, que compreende a avaliação daquilo que foi feito, daquilo que deveria ter sido feito, e a comparação dos dois.

Os discentes nesse processo de autoexame, autorreflexão estão dizendo para eles mesmo quem são para si, e o que permeia nesses momentos de si para si mesmo é um mecanismo tanto confessional, como também, quando os responsáveis pelo jovem da EJA são convocados para irem a escola, nesse chamamento há uma tecnologia do poder, que se estabelece em uma técnica do constrangimento, técnica essa que iremos nos ater nessa seção.

A estratégia de chamar os responsáveis pela criança ou jovem para a escola, está atrelada aos livros de ocorrência. Quando se registra a ocorrência, relatando o inadequamento/crime/faltas dos(as) alunos(as), quase que imediatamente e frequentemente, também como forma de punir, e deliberar a sentença do ato censurável, realiza-se a convocação dos responsáveis. Essa solicitação da escola aos pais é comum estarem explícitas nesses livros *negros*.

Não basta apenas registrar o ato cometido pelos(as) estudantes, esses também precisam passar por uma cena vexatória, em que se reúnem coordenador(a); por vezes testemunha, podendo essa ser o(a) inspetor(a), o(a) educador(a) de apoio, ou até mesmo outros(as) estudantes que estavam presentes e visualizaram o fato; e os responsáveis pelo jovem, todos ali para tratar o caso.

Nessa reunião, vale lembrar, que os responsáveis e o(a) aluno(a) não estarão em qualquer lugar, esses estarão dentro da escola, o lugar de poder/saber, onde se evidencia uma relação composta por aquele que ensina e aquele que aprende. Na perspectiva foucaultiana, essa relação tece formas de sujeição e esquemas de conhecimento (Foucault, 2008). Em nossa pesquisa, identificamos a escola como o centro local de poder/saber, ela representa o local onde a verdade e o conhecimento estão por excelência.

Nesse sentido, o lugar por si só representa um discurso no processo de escolarização. Discurso esse, que os responsáveis ao serem convocados para esse

tipo de reunião, já estão prontos para ouvirem a verdade sobre seus filhos. E essa verdade . geralmente negativa: de um(a) estudante mau comportado, indisciplinado, insubordinado, indesejável . estar a par dela gera um sentimento de vergonha tanto nos responsáveis, como no(a) próprio(a) aluno(a) ao escutar sua %anormalidade+ na presença de autoridades da escola e seus responsáveis e posteriormente, esse sentimento poderá ser intensificado, se ao chegar em casa, seus responsáveis reafirmarem o que foi proferido na escola.

Família e Escola retroalimentam-se em uma concepção de sujeito/aluno, nesse caso o comportado/ quieto/ disciplinado/ silencioso. Um sujeito/aluno que não foge às regras de um certo modelo de aluno prestigiado tanto pela escola como pela família.

A reunião do vexame se estabelece em um duplo efeito que incide tanto no modo como o(a) estudante irá se ver . %(a) aluno(a) %problema+, %(a) aluno(a) que não tem mais jeito+ . como o próprio modo que os responsáveis irão enxergar esse(a) jovem. Esses(as) responsáveis muitas vezes saem desses encontros cabisbaixos, ainda mais envergonhados e perdidos, olhar desencorajado, abatidos. Em última análise, poderíamos dizer que esses(as) responsáveis ao irem à escola, fazem parte de uma estratégia dessa para que o sentimento de vergonha abalem as almas dos(as) educandos e se fixe um certo modo de ser/estar adequado na escola.

Essa técnica a qual estamos chamando do constrangimento foi elucidada pela autora Janayna Lima (2015). Em sua tese a tecnologia do constrangimento é uma curva de enunciação que faz com que a pessoa não alfabetizada envergonhe-se de si mesmo, por constituir-se como anormal no que diz respeito à norma discursiva que legitima a escrita como conhecimento de valor nas sociedades modernas.

Inspirada nas reflexões da autora, compreendemos que no chamamento dos responsáveis à escola, há um verdadeiro sobre seu filho exposto, operando, principalmente, no jovem da EJA, o dizendo nas entrelinhas que é preciso passar por esse vexame para que se encaixe à norma, em outras palavras passe a ser um bom aluno na/para escola. A vergonha em nosso trabalho é um argumento poderoso para que os(as) jovens da EJA disciplinem-se.

O constrangimento na pesquisa de Lima (2015, p. 131) é a %linha de força do dispositivo da escolarização para fazer com que o próprio sujeito busque se inserir na ordem do discurso escolar+. Para autora, essa tecnologia é rebuscada e

produtora de verdades. Produz uma verdade sobre o aluno indisciplinado, sendo aquele que precisa *de* salvar-se um jeito, que necessita salvar-se dessa condição de *o* aluno problema. Essa *verdade* pode ser internalizada pelo(a) estudante para que esse(a) atinja um padrão de normalidade determinado pela escola.

Etimologicamente, a palavra *constranger* tem sua origem do latim *constringere*, que quer dizer *ligar* em conjunto apertadamente, amarrar, encadear, conter, reprimir, agüentar, suspender (MACHADO, 1959, p. 216 *apud* LIMA, 2015, p. 131). O seu uso na língua portuguesa, atualmente refere-se a uma situação vexatória. Em seu uso informal da língua significa *passar uma vergonha*, *passar um constrangimento* (LIMA, 2015).

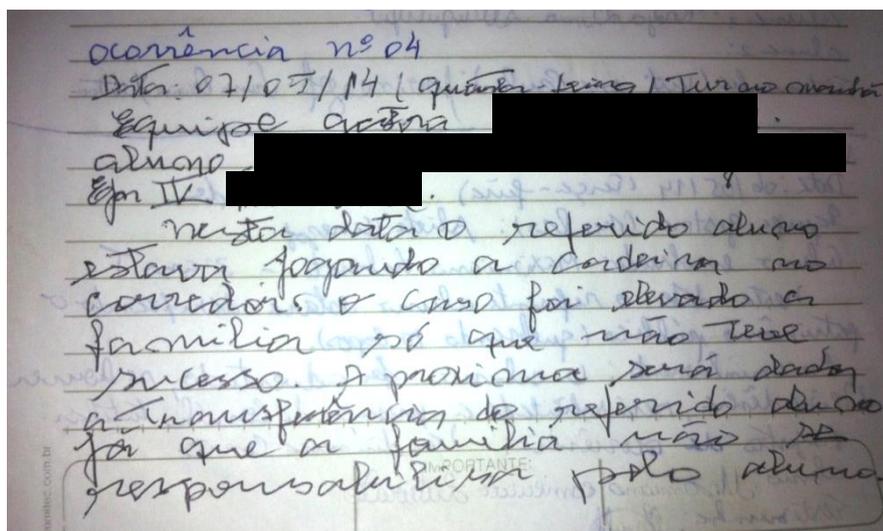
O constrangimento é uma atitude que se volta sobre o sujeito, não apenas instando-o a agir conforme a determinação alheia, mas localizando-o numa relação de submissão que lhe captura pela interioridade. Produz uma localização externa, e uma subjetivação que colabora com essa localização. É um arranjo eficaz na produção de subjetividades subalternas, alimentadas pela ideia da vergonha. O constrangimento produz subordinação através da vergonha. A vergonha é esse tipo de situação em que um sujeito não pode assumir publicamente uma característica ou condição, porque o padrão de normalidade o coíbe através do chiste, da negação, ou da inferiorização. (LIMA, 2015, p. 132)

A técnica do constrangimento, nessa perspectiva, tem uma relação intrínseca com o discurso de poder da escola, o qual a partir da vinda dos responsáveis à instituição para resolver o *caso*, se diz da condição de vergonha do(a) *o* aluno(a) problema. É o poder de dizer e condenar essa condição/comportamento indesejável. Um discurso em que essa condição é exposta ao educando na presença dos responsáveis. Para De La Taille (1999, p. 31 *apud* Lima, 2015, p. 133): *é* bom ressaltar, alguém somente se sente exposto, se considerar seu espectador legítimo. O sentimento de exposição, portanto, pressupõe, por parte do sujeito, o reconhecimento da instância que o olha e o julga como legítima. Em outras palavras, é esse olhar de quem fala, em nosso caso a escola, representada por alguma autoridade escolar, legítima um discurso de condição de vergonha para o(a) aluno(a) e para seus responsáveis.

Nessa técnica também se estabelece um processo de exortação (Lima, 2015). Exortar aqui no sentido de repreender, aconselhar, advertir. Nessas *reuniões* do *vexame*, aconselha-se a mudar, mudar o jeito de ser/estar na escola. Adverte-se

aos responsáveis que se comprometam com a mudança desse comportamento de seus filhos. Nos livros de ocorrência é possível observar esse processo de exortação. Vejamos a narrativa abaixo:

Figura 29 - Livro de ocorrência, escola C



No relato desta ocorrência, o aluno/caso comete a atitude de lançar a cadeira no corredor da escola e os responsáveis parecem ter sido chamados a essa instituição e comunicados de tal ato. Infere-se nessa ocorrência que houve um descomprometimento da família em relação à indisciplina do aluno e que provavelmente a escola já havia chamado a família outras vezes para participarem da transformação do comportamento do filho, no entanto, como a escola não obteve sucesso, o castigará transferindo da instituição. Em última análise, quando a exortação, atravessada pela técnica do constrangimento não satisfaz, no sentido de não resolver os comportamentos indesejáveis, a escola pune+de forma mais severa com a transferência do(a) estudante para outra escola.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas+, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2013, p. 171-172)

Como nos esclarece Foucault, a escola, a partir de técnicas como a do constrangimento, visa reduzir/eliminar os desvios; corrigir condutas indesejáveis. A vergonha, nessa direção operando no sujeito EJA com força de verdade sobre sua condição que precisa converter-se ao adequado na escola.

4.6 Negar-se, opor-se, recusar-se: manifestações de resistência nos livros de ocorrência

E quando essa técnica de poder não incide na interioridade dos sujeitos os fazendo converter seu comportamento inadequado às normas da escola? E quando esses(as) estudantes não sentem vergonha de si mesmo por seus atos/crimes? E quando os estudantes ignoram as autoridades e transgridem as regras? Aqui estaremos diante de possibilidades de resistência. Daquilo que no pensamento de Foucault, toma forma de ruptura/enfrentamento ou até mesmo de superfície de apoio ao poder, poder entendido como uma relação, um campo de forças que se organiza de maneira estratégica e atua sobre a conduta dos indivíduos+(LIMA, 2015, p. 27).

Como já discutimos, nos livros de ocorrência se perpassam relações de poder, relações essas que se constituem a partir da dimensão punitiva desses livros, cujo principal objetivo é fazer com que os(as) estudantes estejam dentro de um padrão de normalidade desejado na escola. Ana Ratto (2007), embasada em Foucault, diz que as relações de poder estão presentes no dia-a-dia das relações sociais, sejam nas famílias, fábricas, escolas, igrejas. Essas relações produzem verdades, conhecimento, identidades, funcionamentos e realidades. E onde há relações de poder pode haver, a qualquer momento, relações de resistência. Sobre essas relações (forças), poder e resistência, Foucault na entrevista de 20 de janeiro de 1984, no texto intitulado *A Ética do cuidado de si como prática de liberdade*+ (Foucault, 1999), reafirma a noção de resistência acompanhando o deslocamento teórico no eixo do poder.

Elas [as correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa . alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos, em última instância: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao

compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 91 *apud* RATTO, 2007, p. 176).

Nesse sentido, poder e resistência se coadunam e nos afetam a todo instante. Nessa mesma entrevista Foucault (1999) deixa claro que não há relações de poder sem possibilidade de resistência. Da mesma maneira pensa Gallo (2004, p. 84), ao afirmar que %a.] seria absurdo, portanto, falarmos em poder e num %ão-poder+como oposição ao mesmo; podemos, isso sim, falar em poderes múltiplos e múltiplos contra-poderes . , que só se definem enquanto tal na relação de uns com outros+.

Nos livros de ocorrência essa ruptura, ou o que estamos chamando de resistência, estão presentes. Podemos compreender as queixas registradas nesses livros como um certo tipo de resistência ao cumprimento das regras disciplinares inerentes a escola, embora que, como nos lembra Ratto (2007), seja uma resistência que esteja ligada à dificuldade de compreender ou conhecer as regras escolares. Haja vista, supomos que desde muito cedo, aprendemos que não podemos deixar de fazer as lições, não se deve: gazeir aula, brigar, chamar palavrões, xingar colegas e professores, dentre outras regras e ainda assim, tendo conhecimento ou tendo sido informados dessas regras, esses(as) estudantes são marcados nos livros de ocorrência.

Nas narrativas dos livros de ocorrência das escolas %A+, %B+ e %C+, percebe-se que o principal conteúdo de suas queixas são problemas disciplinares e também é possível interpretar que na maioria dos casos, o jovem da EJA aparece como um sujeito passivo que confessou sua falha e se arrependeu. Vejamos os exemplos abaixo:

Figura 30 - Livro de ocorrência, escola A

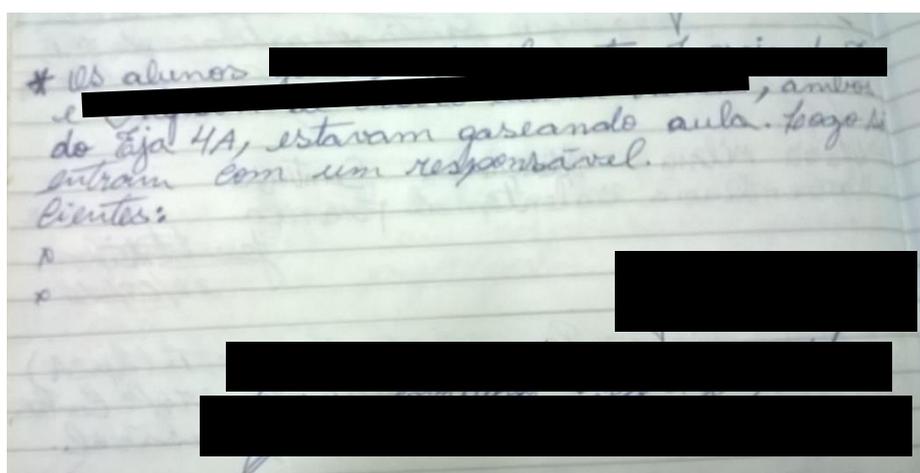
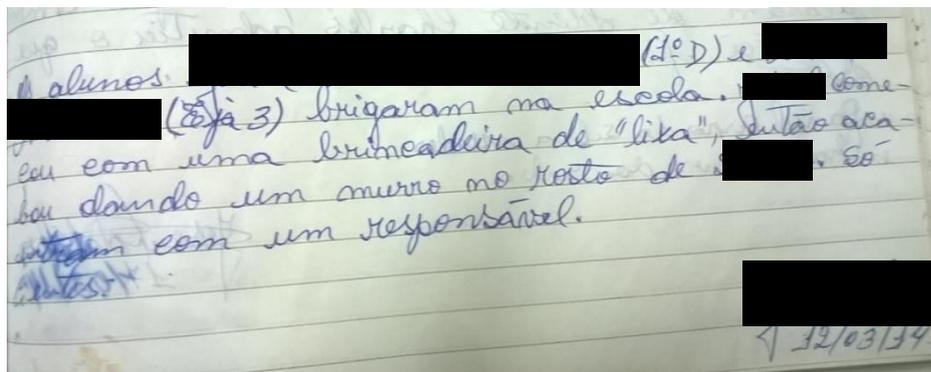


Figura 31 - Livro de ocorrência, escola A



Nessas ocorrências, os estudantes descumprem regras, como a de gazear o horário de aula e brigar na escola. Como forma de puni-los, foram suspensos e foi solicitada a presença do responsável. As narrativas acima podem ser interpretadas em um sentido de eficiência da lógica dos livros de ocorrência, uma vez que não expressam maiores dificuldades para atingir o cumprimento da regra disciplinar na escola.

Em contrapartida, também se fazem presentes nos livros de ocorrência aqueles que se recusam a fazer as atividades; negam-se a prestar esclarecimentos; os chamados %eincidentes+ (estudantes advertidos com frequência). Alunos/casos com problemas disciplinares mais acentuados. Desobedientes das regras. Vejamos abaixo algumas narrativas:

Figura 32 - Livro de ocorrência, escola B

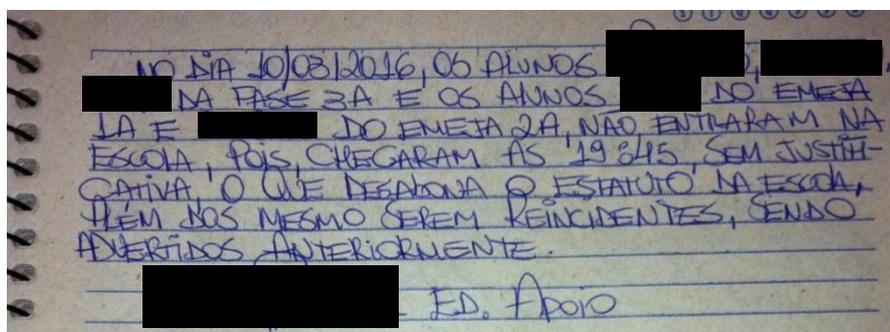


Figura 33 - Livro de ocorrência, escola B

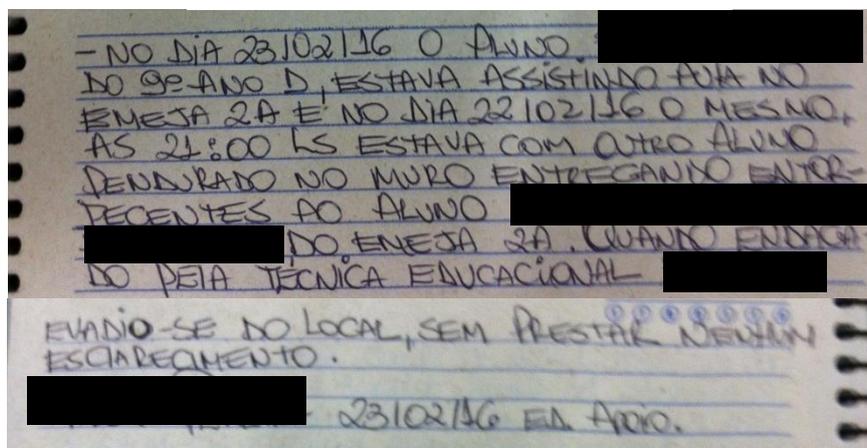
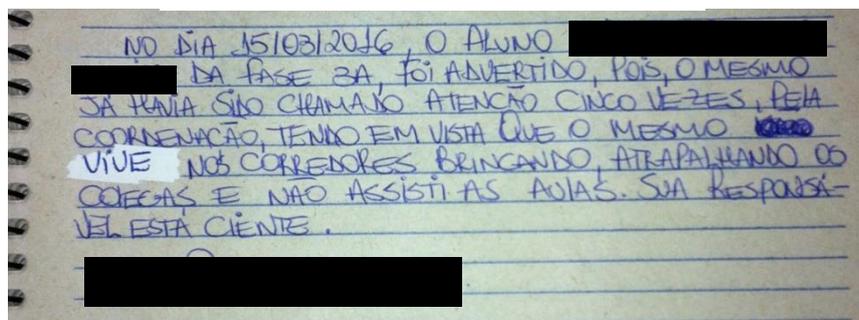


Figura 34 - Livro de ocorrência, escola B



Nessas narrativas, parece haver traços ainda mais expressivos de resistência, visto que, diferente das narrativas anteriores, essas ficam explícitas que o(a) aluno(a) nega-se, opõem-se, recusa-se a se submeter as regras da escola, como a de chegar pontualmente no horário das aulas, negar-se a responder perguntas de autoridades escolares, não comportar-se bem; recusar-se assistir as aulas ou fazer as atividades. Esses(as) alunos(as) negam-se a disciplinar-se, %quebram+ uma relação de poder disciplinar instituída na escola. Eles resistem.

Não estamos querendo enaltecer esses atos, entendidos como %rebeldes+ de jovens e adultos da EJA, porém é importante ser problematizado o tipo de relação de poder e de lógica disciplinar que opera no sentido de produzir certas formas de resistência, e não outras. Quais as condições que levam esses(as) alunos(as) agirem de certa forma e não de outra? Pensar aqui essa resistência distanciada do binarismo bom ou mal, mas refletir as manifestações de resistência como bem diz Ratto (2007, p. 178) em suas significativas potencialidades, haja vista %podem nos colocar diante da experiência da alteridade, no sentido do radicalmente outro, ou

seja, daquele que não expressa nossas expectativas+, como também podem nos mostrar dentro das relações de poder, os pontos de fuga; os desvios da norma; enfrentamentos no cotidiano escolar.

Em nossa análise, pudemos problematizar como um dos artefatos do dispositivo da observação e registro, o livro de ocorrência. Esse artefato está envolvido por tecnologias de poder e de si que produz efeito sobre os sujeitos da EJA, como também produz manifestações de resistência pelos mesmos.

A seguir, apresentaremos as considerações finais, que trazem como este trabalho se encontra neste ponto de conclusão, buscando retomar elementos de todo o texto dissertativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] E a alegria, a única indizível emoção...
(Vinícius de Moraes)¹³

Com esse texto dissertativo nos propusemos a compreender como o dispositivo pedagógico, observação e registro, materializado em artefatos curriculares, podem atuar nos modos de subjetivação de sujeitos da Educação de Jovens e adultos.

Nossas reflexões iniciam com o objeto de estudo, observação e registro. Procuramos tratá-lo para além de um simples instrumento da prática pedagógica, mas ao levarmos ao estranho+entende-se que esse dispositivo se estabelece em um campo de visibilidade. Seja na visibilidade na operação da observação do professor, ao observar as práticas dos alunos . objeto visível . , seja nos mecanismos de auto-observação, a condição do ver-se, há um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se.

Nessa direção, a observação e registro pode também operar no governo dos corpos dos estudantes. Adjetivar, diagnosticar, descrever esses escolares são mecanismos cartoriais que registram também a alma e corpo desses sujeitos na escola. Seja faltoso, inquieto, indisciplinado, os estudantes são vistos e não saem do controle da maquinaria escolar.

No que se refere ao campo empírico deste trabalho, situamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida como processo de formação humana; esclarecemos quais os sujeitos que traçam certo perfil de estudantes da EJA; bem como refletimos alguns princípios que perpassam os jogos do discurso da EJA, entre eles: de libertação, da ortopedia do olhar e da travessia.

Ainda no campo da EJA, pudemos refletir alguns enunciados que participam da discursividade sobre a observação e registro na Educação de Jovens e adultos. Para tal reflexão, observamos enunciados expressos em um documento oficial, intitulado %aderno temático da coleção . trabalhando com a Educação de Jovens e

¹³ Verso do poema Dialética, 1962.

Adultos: observação e registro, como também enunciados em materiais curriculares, mais precisamente ao que Foucault chamou de campo documentário, em nosso caso, na escola, os diários de classe e fichas de matrícula e de registro das notas, que estão presentes no cotidiano escolar. Apontamos nesses materiais enunciados de descritibilidade e visibilidade.

No capítulo seguinte, buscamos aprofundar o poder disciplinar, que atua no processo de escolarização, promovendo o disciplinamento e funcionando a partir de mecanismos, como o de vigilância, de exame, que permitem o disciplinamento de corpos e mentes dos sujeitos.

Nessa direção, os artefatos escolares, que por sua vez fazem parte do currículo, como os diários de classe e os livros de ocorrência, operam como estratégia de controle, punição e disciplinamento dos(as) estudantes para que se possa cumprir a norma na escola.

Nossa escolha metodológica pela abordagem arqueogenealógica se deu, tendo em vista as ricas possibilidades que essa proposta oferece, sobretudo, por considerar as práticas, os materiais rotineiros e comuns da escola, importantes serem problematizados, levados ao estranho. Nessa abordagem metodológica o sentido não é descobrir o que está escondido, mas sim tornar visível o que precisamente é visível. Ou seja, fazer aparecer o que está tão próximo de nós, tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos (FOUCAULT, 2004, p. 44).

No terceiro capítulo, realizamos uma imersão nos livros de ocorrência, os tratando como arquivo, isto é, como um sistema de enunciados da observação e registro. Esse livro/documento produzido na escola, mesmo passados os anos, mantém certa regularidade enunciativa, a saber: registrar comportamentos e práticas consideradas anormais no âmbito escolar com fins de regular e controlar a conduta dos estudantes, isto é, disciplinar, governar corpos que precisam ser ajustados à norma.

Dito de outra forma, seja através de castigos violentos, realizados outrora, como as varadas, chicotadas, bolos de palmatória, disciplinadas, fica no quarto escuro, ajoelhar no grão de milho, cheirar o quadro, colocar o chapéu de burro, ficar na cadeirinha do pensamento, perder sem recreio, não fazer educação física,

(Ratusniak, 2011, p. 2467), seja a expulsão do aluno da sala e o registro no livro de ocorrência, sempre do que estamos tratando é do corpo.

Na análise dos livros de ocorrência, trouxemos a memória discursiva, que consiste na possibilidade de retomar os dizeres que se renovam e se atualizam no momento de sua enunciação, como também em um dado tempo histórico podem ser rejeitados. Nos livros de ocorrência, identificamos que estão associados a um discurso anterior da punição e do castigo. A memória discursiva foi importante ser pensada neste trabalho, pois nos mostrou como práticas que ocorreram/funcionaram ao longo da história, apresentam variações/atualizações das práticas de punir/castigar do cotidiano.

A pesquisa aponta para algumas formas de normalização de sujeitos da EJA, a partir do artefato livro de ocorrência. As narrativas . em nosso trabalho, compreendidas como um tipo de discurso que produz efeitos sobre nossa identidade . operam a partir de técnicas de normalização, atuando no modo como o sujeito ver a si mesmo, ora funcionando em um ritual em que o sujeito é capturado por sua assinatura, ora funcionando a partir de um lugar com poder de dizer o verdadeiro sobre o próprio sujeito.

A análise dos livros de ocorrência evidenciou narrativas de normalização: técnica de si . a narrativa confessional e técnica de poder do constrangimento.

Nas narrativas confessionais, a análise apontou que há um sinal explícito da confissão, que se expressa na assinatura do(a) estudante, logo após o registro do seu ato/crime. Quando assina, esse assume sua culpa, ao reconhecer, com a assinatura, a veracidade dos (f)atos registrados. Nas palavras de Foucault (2013, p. 40), pela confissão, o acusado se compromete em relação ao processo; ele assina a verdade da informação. [...] A confissão torna a coisa notória e manifesta+

Nas narrativas do constrangimento, identificamos no chamamento dos responsáveis à escola, um verdadeiro sobre o(a) aluno(a) exposto, operando, principalmente, no jovem da EJA, o(a) dizendo nas entrelinhas que é preciso passar por esse vexame para que se encaixe à norma, em outras palavras passe a ser um bom aluno na/para escola. A vergonha em nosso trabalho é um argumento poderoso para que os(as) jovens da EJA disciplinem-se.

Desse modo, a análise indicou como técnicas de si e de poder, visam reduzir/eliminar os desvios; corrigir condutas indesejáveis. A confissão e a vergonha,

nessa direção operando no sujeito EJA com força de verdade sobre sua condição que precisa converter-se ao adequado na escola.

Nosso trabalho propôs uma reflexão para que se possa desnaturalizar artefatos cotidianos do currículo, sobretudo aqueles mais esquecidos, como os livros de ocorrência. Problematizar esses artefatos, dentro do dispositivo pedagógico de observação e registro, requer de nós uma postura de retirá-los de uma dimensão da inevitabilidade, na direção de exercitarmos nossa capacidade de revê-los e de reinventá-los, haja vista eles podem atuar com vontade de verdade sobre os(as) estudantes da EJA. A análise deste trabalho, também nos oferece a possibilidade de compreender melhor nossa prática pedagógica, revendo esses artefatos com constante vigilância ética. Porque temos tamanha necessidade do controle dos corpos e almas dos nossos alunos(as)?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. **outra travessia**, Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, Out. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>>. Acesso em: 25 Jun. 2013.

AGOSTINHO, Santo. Livro I % Infância+. In: Confissões. Digitação de Lucia Maria Csernik. 2007. Disponível em <https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/santo_agostinho_-_confissoes.pdf> Acesso em 12 de julho 2016.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adulto. In.: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-32.

ARTIÈRES, Philippe. A polícia da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Orgs). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 37-51

BAQUERO, Rute Vivian; FISCHER, Maria Clara Bueno. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. In: **Revista Educação Unissinos**. v. 5, n. 9 jul./dez. 2004. p. 247-263.

BODNAR, Rejane Tereza Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

_____. O elixir da redenção: o movimento de cultura popular do Recife (1960-1964). In.: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Nós que amávamos tanto a libertação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm> Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. **Código de Processo Penal**. Decreto-Lei 3.689, de 3 de outubro de 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. **Cadernos EJA 3: Trabalhando com a educação de jovens e adultos É Observação e registro**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CARVALHO, Rosângela Tenório de; BERLAMINO, Natália Machado; OLIVEIRA, Camila Maria. Lições de si na escolarização de pessoas jovens e adultas. **Revista Temas em Educação** (UFPB). v. 23, n. 2, 2014, p. 101-116.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. 2003. 510p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recife: Bagaço, 2004.

_____. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault : um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação da Educação Infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; et. al. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. **Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4687--Int.pdf>>. Acesso em: 13 Jan. 2014.

CUNHA, Eduardo Leal. Entre o assujeitamento e a afirmação de si. **Cadernos de Psicanálise / Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro (SPCRJ)**. Rio de Janeiro, v.18, n.21, 2002, p.167-180.

DALCIN. Talita Banck. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. 2005. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Historiografia da Educação) . Programa de Pós-graduação Em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. **O que é um dispositivo**. Disponível em <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação e Realidade**, n. 24, p. 39-60, 1999.

_____. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV . **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 28, n. 1, p. 151-162, june 2002. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P. 35-56.

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si**. Technologies of the self » (Université du Vermont, outubro, 1982; trad. F. Durant-Bogaert). In: Hutton (P.H.), Gutman (H.) e Martin (L.H.), ed. *Technologies of the Self*. A Seminar with Michel Foucault. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988, pp. 16-49. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Karla Neves e wanderson flor do nascimento.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970- 1982)**. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **História da Sexualidade I: a Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2003.

_____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**. Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 29, n.1, p. 79-97, 2004.

GAMA, Anailton de Souza. Livros de ocorrência: da prática do vigiar e punir aos recursos para o bom adestramento. **Web-Revista Discursividade**, v. 1, p. 95-120, 2009.

GOULART, José Alipio. **Da palmatória ao patíbulo** (Castigos de Escravos no Brasil). Rio de Janeiro: Conquista, 1971.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.9-20.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J.G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés-de-anjo e letrados de neon: ginásios na Aracaju dos Anos Dourados**. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACERDA, Andreza Calhau; SOUZA, Marisa Goncalves de. A avaliação na Educação Infantil. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 20-29, 2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do EU e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.35-86.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Entre a Palmatória e a Moral. In: **Nossa História**, Ano 2, n.º 15, janeiro de 2005.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LIMA, R. Palmada educa? São Paulo: **Revista espaço acadêmico**, n 42, ISSN 1519.6186, ano IV, 2004.

LIMA, Janayna Silva Cavalcante. **A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas**. 2015. 258 f. Tese (Doutorado) . Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 10 Abril. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. In:_____. **A construção escolar das diferenças**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 57-87.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2), p. 110 . 117, 2009.

_____. A escola e a pluralidade dos tempos e espaço. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 119-129.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados**. Editorial Confluência, 1959.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

MELLO. Darlize Teixeira de. A governamentalidade da avaliação. **Revista Textura**. Canoas, n. 28, p. 62-80, maio/ago, 2013.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade do controle. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 27-39.

MINISTÉRIO da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. A construção de subjetividades nas práticas de disciplinamento: narrativas sobre o cotidiano escolar. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 205-215, jul./dez. 2012

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007.

PERNAMBUCO. **SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SEE)**. Diário de Classe . Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Governo do Estado de Pernambuco: SEE/PE., s/d. Disponível em: <<http://www.compras.pe.gov.br/upload/editalanexos/wbc20120112124248.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2016.

PIÑAS, Raquel Quirino. Prêmio e castigo no colégio arquidiocesano de São Paulo. In: **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2015, Maringá. Anais do VIII CBHE, Maringá, PR: UEM, 2015. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/b306b905a658d19f4a86ba0cb09a0579.pdf>>. Acesso em: 15 de julho 2016. ISSN: 2236-1855

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 28, p. 108-115, Apr. 2005 .

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86

RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da escola Moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.34, n.2, p. 97-118, Mai/Ago. 2009.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

RATUSNIAK, Célia. O cotidiano como ocorrência: assinar o livro-negro e aprender comportamentos civilizados na escola. In: **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, 2011, Maringá. X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: caminhos trilhados, caminhos a percorrer, 2011. p. 2467-2482.

_____. O livro-negro como prática de disciplinamento e de governo da infância. In: **IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012

ROCHA, Halline Fialho da; KARL, Helena de Azevedo; VEIGA, Marise Schmidt; GUIMARÃES, Michele. As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>>. Acesso em: 5 fev 2015

RAMOS, Douglas Rossi. Práticas punitivas e de controle na escola: um estudo de caráter genealógico. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 17. 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/ COLE_1376.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016. ISSN: 2175-0939

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Da vara à caneta vermelha: disciplina e castigos físicos na escola. **Revista eletrônica do grupo Aleph**. Faculdade de Educação. UFF. Ano II, número 9, fev./Mar. 2006. Disponível em <http://www.uff.br/aleph/formacao_de_professores/da_vara_a_caneta_vermelha.htm> Acesso em 11 de maio 2016.

_____. Letramento e castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 15. 2005, Campinas. Anais do 15º COLE, Campinas, SP: ALB, 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/SangenisLuizFernandoConde.htm> Acesso em: 27 maio 2016.

SANCHES JUNIOR, Carlos Alberto. Verdade e poder nas práticas judiciais gregas: de Homero aos trágicos. **Revista Maringá**. v. 33, n. 2, p. 217-226, 2011.

SILVA, Priscila da. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. **Revista Profanações**. Ano 1, n. 2, p. 144-158, jul./dez. 2014.

SILVA, Tania Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**. v. 9, n. 2, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 156 p.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação Popular: ¿¿ Quê?? uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Cap. 3. Recife: Bagaco, 2007.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a pedagogia social e educação popular. In.: **Revista Eccos**, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.

TEODORO, Patrícia Ferreira. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um processo em construção**. Londrina, Paraná, 2010. 62p.. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) . Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogia centrada em El niño. La inserción de Piaget em la educación temprana. In: LARROSA, Jorge (ed.). **Escuela, poder y subjetivación**. Traducción de Noemí Sobregués y Jorge Larrosa. Madrid: Ediciones Lá Piqueta, 1995.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Documentos escolares: impactos das novas tecnologias. **Revista História da Educação**. Pelotas. v. 6, n. 11, p. 77-96, Abr. 2002

VARELA, Julia; URÍA-ARVAREZ, Fernando. **Arqueología de la Escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

_____. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, Jorge (ed.) **Escuela, poder y subjetivación**, Madrid: La Piqueta, 1995, p. 155-189.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.5-13, Jan/Jun, 2011.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: **CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS**, 2. 2003, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em:<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/sentimentos-vergonha.pdf>. Acesso em: 19abril 2016.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO É COLEÇÃO TRABALHANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OBSERVAÇÃO E REGISTRO

**TRABALHANDO
COM A EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS**

**OBSERVAÇÃO
E REGISTRO**



Diretor do Departamento
de Educação de Jovens e Adultos
Timothy Denis Ireland

Coordenadora-Geral
de Educação de Jovens e Adultos
Cláudia Veloso Torres Guimarães

Equipe de elaboração

Redação:
Elisabete Costa
Vera Barreto

Coordenação:
Vera Barreto

Revisão:
Maria Luisa Simões
Glória Maria Motta Lara

Design gráfico, ilustração e capa
Amilton Santana

Fotos da capa:
Moisés Moraes

Agradecimentos:
Cezar Sena
Cláudia Mendes
Fátima Silva
Márcia Aparecida Ortega
Márcia Carvalho
Maria Aparecida T. Lima
Maria Célia Rocha
Maria Suemi Salvador
Rosângela P. Vanucci
Sílvia Woss
Wilson Mesquita de Almeida

Brasília - 2006

Apresentação

O Ministério da Educação, para enfrentar os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país, cria, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades são os objetivos desta nova Secretaria.

A SECAD, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, busca contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica. Para tanto, é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade.

Apesar de a educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos. Procurando apoiar esses educadores, a SECAD apresenta a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, composta de cinco cadernos temáticos. O material trata de situações concretas, familiares aos professores e professoras, e permite a visualização de modelos que podem ser comparados com suas práticas, a partir das quais são ampliadas as questões teóricas.

O primeiro caderno, *ALUNAS E ALUNOS DA EJA*, traz informações, estratégias e procedimentos que ajudam os educadores a conhecerem quem são os seus alunos e alunas. Questões que abordam o perfil do público da educação de jovens e adultos, tais como: porque procuram os cursos, o que querem saber, o que já sabem e o que não sabem, suas relações com o mundo do trabalho e na sociedade onde vivem.

Em *A SALA DE AULA COMO UM GRUPO DE VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM*, segundo caderno desta coleção, são apresentadas algumas estratégias capazes de gerar, desenvolver e manter a sala de aula como um grupo de aprendizagem onde cresçam os vínculos entre educador/educando e educandos entre si.

Nos dois cadernos seguintes são abordados quatro instrumentos importantes para a prática pedagógica dos professores e professoras: *OBSERVAÇÃO E REGISTRO*, *AValiação* e *PLANEJAMENTO*. São desenvolvidas, entre o conjunto de questões pertinentes aos temas, suas funções e utilidades no cotidiano do educador.

O último caderno, *O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E PROFESSORES*, apresenta orientações e discussões relativas à teoria do conhecimento: como os alunos aprendem e como os professores aprendem ensinando.

Bom leitura!

Ricardo Henriques
Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Índice

Parte 1

A observação e o registro

- Introdução 3
- Observação 4
- O que o(a) professor(a) observa? 8
- A observação como instrumento de formação do(a) professor(a) 9
- Como observar 10
- Ajuda na observação 11

Parte 2

O registro

- Registrar é uma marca da humanidade 12
- O registro da prática do(a) professor(a) 14
- As diferentes formas de registrar 17
- Os diferentes tipos de registro 17
 - Os(as) professores(as) registram projetos 18
 - ... uma atividade de aula 28
 - ... o desenvolvimento de um tema 30
 - ... suas reflexões sobre seu fazer pedagógico 33
 - ... as produções dos alunos 35
 - ... os conhecimentos construídos pelos alunos na "Escola da vida" 36
 - ... seu percurso, sua aprendizagem 37
 - ... o perfil de seus alunos 39
 - ... reflexões sobre sua prática pedagógica 40

Parte 3

Como registrar

- O difícil e prazeroso ato de registrar 44
- Como registrar 45
- Preparando o registro:
 - Em relação ao ato de registrar 46
 - Em relação ao tempo 47
 - Em relação as formas de registrar 48
 - Em relação ao tema 49

Bibliografia 50

A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO

INTRODUÇÃO

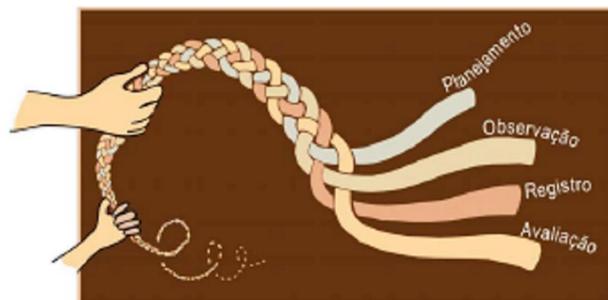
A observação, o registro, a avaliação e o planejamento são ferramentas metodológicas do(a) professor(a).

Neste caderno, vamos nos ater à observação e ao registro, instrumentos pelos quais o(a) professor(a) vai dando conta da aprendizagem dos alunos e da qualidade dos relacionamentos que acontecem na sua sala de aula entre alunos, o(a) professor(a) e conhecimento.

Além disso, a observação e o registro evidenciam as habilidades e atitudes que o(a) professor(a) procura privilegiar.

Na prática do(a) professor(a) essas ferramentas estão intimamente ligadas e se misturam nas diferentes ações que vão sendo desenvolvidas.

A separação feita aqui é artificial, tem apenas a finalidade de permitir uma análise mais detalhada de cada um desses instrumentos.

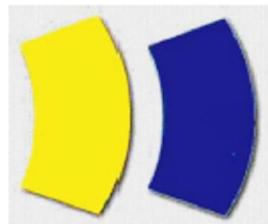


Ferramentas metodológicas do(a) professor(a)

A OBSERVAÇÃO



O que você vê nesta imagem? Uma pessoa? Ou uma assinatura?



Qual das figuras é maior? A amarela? A azul?

Nas ilusões que vimos, a dificuldade parece estar apenas nos nossos olhos. Mas nem sempre é assim. Às vezes, nos deixamos influenciar pelas expectativas que temos em relação ao que vai ser visto.

A observação não é um fato facilmente realizável. É também uma das formas mais tradicionais para se chegar ao conhecimento.

Nela não entram apenas as imagens do que nossos olhos conseguem ver, há uma outra parte, muito importante, constituída pelo nosso cérebro e que depende da nossa cultura, conhecimento, expectativas etc.

Observar é uma coisa, ver ou enxergar é outra bem diferente. **Quem vê teve que aprender a ver, a interpretar o que estava sendo observado.**

Quantos de nós seriam capazes de enxergar os problemas diagnosticados por um médico, a partir de uma radiografia? Quantos "veriam" pequenos deslizes de um músico na execução de uma sinfonia?

Esses são exemplos de como o entendimento ou a verificação percebida pelos sentidos de um observador depende de conhecimentos que orientam os fatos observados.

Da mesma forma podemos encontrar diferentes visões em relação a observação de um mesmo objeto, como uma sala de aula e as diferentes práticas desenvolvidas nela.

AS DIFERENTES FORMAS DE VER



A mesma figura do desenho acima pode gerar conclusões bem diferentes. Vejamos:

Professor A	Professor B
<ul style="list-style-type: none"> • "É uma sala onde se conversa muito e se aprende pouco. Sentados em grupos, em torno de uma mesa, os alunos se distraem com facilidade, isso não é uma coisa boa." • "A professora não aparece como clareza. Tenho a impressão que ela não tem muita autoridade." • E outras coisas mais... 	<ul style="list-style-type: none"> • "Esta é uma sala onde os alunos aprendem bem porque podem trocar idéias sobre o que pensam e o que sabem." • "A situação de grupo ajuda na aprendizagem." • "A professora atende os alunos nas suas questões específicas." • E outras coisas mais...

Dois aspectos precisam ser considerados a partir do que já foi colocado :

- 1- observa melhor quem conhece mais porque pode ver mais.

O OLHAR e o ESCUTAR, na observação

O olhar e o escutar que fazem parte da observação tem funções bem definidas. Servem para:

- conhecer cada vez mais quem são os alunos e a relação deles com a realidade da qual fazem parte.
- conhecer para avaliar e planejar as ações educativas que irão acontecer.

O QUE O(A) PROFESSOR(A) OBSERVA?

De uma maneira bem objetiva, o(a) professor(a) observa tudo que considera importante para iluminar a sua prática, tudo que chama sua atenção, que faz pensar e querer saber mais.

Uma pergunta feita a um grupo de professores da EJA sobre o que costumam “ver” nos seus alunos, teve variadas respostas.

As mais frequentes foram:

- o interesse
- o desinteresse
- o hábito de fazer muitas perguntas
- o hábito de nunca perguntar
- o fato de ser barulhento
- ser muito quieto
- ser bom aluno
- não querer se esforçar
- ter boa aparência
- ser muito educado

No fundo, todo(a) professor(a) observa seus alunos de alguma forma. Entretanto, na maioria das vezes, são observações espontâneas que quase nada mudam na prática que fazem.

A observação que está sendo alvo da nossa atenção vai além desse ver espontâneo: quer saber mais para interferir melhor.

Como ferramenta básica do seu fazer, a observação está presente nas diferentes atividades de um(a) professor(a):

- **na busca de compreender cada vez melhor seus alunos.**
Neste sentido a observação busca saber como trabalham na sala de aula, quais seus interesses, suas dificuldades e facilidades, sua forma de relacionar com os colegas, com o(a) professor(a) e suas características pessoais: timidez, tranquilidade, agitação, concentração, habilidades, sua forma de pensar.
- **na avaliação do que sabem os alunos.**
A observação contribui para a análise das hipóteses que quer provar, no que parece incompreensível, no que é só intuição.
- **no acompanhamento do planejamento.**
Ao acompanhar o desenvolvimento das ações planejadas, o(a) professor(a) avalia sua própria ação, notando os aspectos onde planejou de acordo com a realidade de sua classe e nos momentos onde se afastou dela.
- **no registro do(a) professor(a).**
A observação cumpre um papel relevante ao contribuir para a percepção da realidade - objeto do registro do(a) professor(a). Ela faz notar o que não aparece com evidência e que exige saber ver, ouvir e interpretar.

É possível concluir que a observação é elemento importante nos atos de registrar, avaliar e planejar, instrumentos metodológicos de todo(a) professor(a).

A OBSERVAÇÃO - COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

Como instrumento de formação do(a) professor(a), a capacidade de observação ocupa um lugar-chave na possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. É sua principal fonte de informação.

É através de um diagnóstico constante das atuações de seus alunos, a partir das informações que tem, do que infere ou interpreta, que o(a) professor(a) pode alcançar uma melhoria em sua prática educativa.

Embora saber observar seja uma necessidade verdadeira, ela não é tudo.

Além de observar é importante:

- saber o que fazer com o que se observa,
- ampliar os conhecimentos em relação ao que é observado,
- saber mudar os aspectos negativos de tal forma que não impeçam o avanço dos alunos.

Para isso, é preciso saber o que falta ao(à) aluno(a) e qual é a melhor forma de intervir adequadamente.

COMO OBSERVAR

Só é possível aprender a observar, observando. Não há outro caminho. O mesmo acontece com todas as outras práticas.

Mas além do exercício de observar, o(a) professor(a) aprende quando comenta suas observações com outros professores. O mesmo acontece quando, na sua escola, existe um coordenador com o qual pode dialogar em torno da sua forma de observar.

No olhar de um(a) professor(a) se destacam três pontos de observação:

- o da sua atuação como guia dos alunos na busca do conhecimento. Questões relativas ao que o(a) aluno(a) percebeu que aprendeu; o que lhe foi mais significativo; em que aspecto quer aprofundar o estudo, como foi sua participação no grupo.
- o da dinâmica onde ele(ela) percebe as relações estabelecidas entre os elementos do grupo e entre o grupo e o seu objeto de estudo. Entre esses elementos destacam-se a tensão em torno do erro, o prazer de conhecer e de ajudar o outro.
- o do aprendizado individual e/ou coletivo, onde seu olhar vai procurar o que foi mais significativo aprender para os alunos e para ele(ela). Nesse ponto, pode ser objeto de observação do(a) educador(a) a forma como trabalhou, como respeitou os diferentes ritmos dos alunos e como socializou suas descobertas com os outros professores e professoras.

Observar os três pontos ao mesmo tempo cria uma complexidade que acaba interferindo no próprio ato de observar, principalmente, quando se está no começo dessa prática. Assim, é preferível escolher um dos aspectos para observar.

AJUDA NA OBSERVAÇÃO

Para um bom exercício de observar, vale a pena:

- ter um caderno com algumas páginas dedicadas a cada um dos alunos. Nele serão anotados os fatos significativos que caracterizam a forma de aprender, de conviver de cada um, com as datas das observações.
- dar atenção às perguntas feitas pelos alunos. Elas sempre tem um sentido para quem pergunta.
- em algumas situações onde o fazer pode dizer mais que o falar ou escrever, é interessante se valer de outras linguagens para apresentar questões significativas para o grupo. O desenho, as dramatizações, os painéis são bons exemplos destas linguagens.

Parte 2

O REGISTRO

Uma das formas que temos para ir sempre aprendendo mais e melhor é pensar. Mas, o pensar que ajuda a aprender não é um pensar qualquer, solto sem uma direção e sem compromisso. É um pensar organizado, um pensar que pergunta e vai atrás das respostas.

Dizia o grande educador brasileiro, Paulo Freire, que a gente pensa melhor quando pensa a partir do que faz, da prática.

Mas, pensar sobre a prática sem registrá-la tem muitas limitações. O pensamento acaba se tornando mais uma lembrança, e por ficar só na oralidade, perde a possibilidade de ser repensado e revisto. O registro escrito

O REGISTRO DA PRÁTICA DO(A) PROFESSOR(A)

Para o(a) professor(a) o registro da sua prática constitui importante instrumento de aperfeiçoamento do seu trabalho. Isso acontece porque ao registrar, representa sua experiência através de um objeto concreto, feito de palavras, que podem ser lidas, revisadas e analisadas.

Trabalhando com essa representação, ele(a) é estimulado(a) a repensar a prática ali representada. Poderá descobrir atitudes que deveriam ter sido tomadas, destacar as alternativas adequadas que foram utilizadas e todo um conjunto de procedimentos que levariam a melhores resultados.

Além disso, o registro da prática do(a) professor(a) quando comunicado a outros educadores sugere novas práticas pedagógicas.

"Um dia encontrei um relato de uma professora que me interessou muito. Ela falava dos seus alunos e de como trabalhava com eles. Me identifiquei logo com a professora porque eu também tenho vários alunos de mais de 50 anos. O jeito dela ensinar parecia muito bom e tentei fazer alguma coisa parecida na minha classe. Deu certo. Comecei também a escrever sobre o meu trabalho. Fiz um tipo de diário".

Fátima Silva

Mesmo sabendo da importância do registro, poucas vezes o realizamos. Isso tem seus motivos: a cultura brasileira é essencialmente oral, falamos muito mais que escrevemos e confiamos a nossa memória a capacidade das nossas cabeças de armazenar o que aprendemos e vivemos.

O exercício da escrita como registro das observações feitas pelos professores, além de documento que pode ser consultado, possibilita também ampliar o domínio da linguagem escrita e dinamizar o potencial de criatividade próprio de cada um.

As prováveis dificuldades iniciais quanto ao que e como escrever, falta de inspiração e descoberta dos momentos mais adequados para começar serão

*Independente do estilo de escrita de cada professor, se faz necessário reforçar o princípio básico da reflexão e da intencionalidade nesta ação. Registrar para refletir. Refletir para tomar consciência do momento presente para redirecionar, se necessário, sua prática.**

Em relação aos temas:

São infindáveis os temas cujos registros levam o(a) professor(a) a pensar melhor o seu fazer de educador(a), a sua compreensão do ato de ensinar, a sua forma de ver o mundo e de ler a realidade. Os registros tornam o(a) professor(a) autor(a) de sua teoria e por isso mais capaz de atuar positivamente na sua sala de aula.

- a) Registrar sobre quem são as alunas e alunos.
- b) Escrever sobre experiências positivas vividas na semana: quais e por que foram positivas.
- c) Escrever sobre experiências que não tiveram êxito: quais e por que.
- d) Escrever como os alunos escrevem, calculam, resolvem problemas matemáticos, pensam o mundo, a vida.
- e) Escrever sobre a dinâmica do grupo.
- f) Escrever idéias de continuidade, de aprofundamento ou de mudanças necessárias.
- g) Escrever sobre os pontos fortes do trabalho ou estudo e sobre os pontos que precisam ser revistos ou mudados.
- h) Escrever sobre as próprias aprendizagens durante um certo tempo: semestre ou ano, por exemplo.

Como você deve ter notado, os registros permitem ao(a) professor(a) construir a memória do processo vivido na sala de aula. Eles propiciam uma visão geral do trabalho desenvolvido, facilitando a constatação das dificuldades e sucessos. Possibilitam, assim, avaliar a aprendizagem dos alunos e a atuação do(a) professor(a).

BIBLIOGRAFIA

CÉSAR SENA, Luis Mario da Conceição, Mariza V. e outros. *O educador reflexivo: registrando e refletindo*. São Paulo, Ed. Doxa-2004.

LURIA A.R, Pensamento e Linguagem. *As últimas conferências de Luria*, Porto Alegre - Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Madalena. *Observação, Registro, Reflexão*. Série Seminários Espaço Pedagógico. São Paulo - 1996.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro*. Editora Paz e Terra - São Paulo.