

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

JUSSARA REGINA DE SOUZA LISBOA

MEMÓRIA DE AULA:
dispositivo de disciplina e controle

GOIÂNIA – 2017



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: JUSSARA REGINA DE SOUZA LISBOA

Título do trabalho: Memória de aula: dispositivo de disciplina e controle

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 17/03/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

JUSSARA REGINA DE SOUZA LISBOA

MEMÓRIA DE AULA:
dispositivo de disciplina e controle

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, com vista à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Linguística.

Orientador: Prof. Dra. Maria de Lourdes de Faria Paniago

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

De Souza Lisboa, Jussara Regina
Memória de Aula: dispositivo de disciplina e controle [manuscrito] /
Jussara Regina de Souza Lisboa. - 2017.
187 f.

Orientador: Prof. Dra. Maria de Lourdes de Faria Paniago.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras
(FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2017.
Bibliografia.

1. Análise do Discurso. 2. Memória de Aula. 3. Disciplina.
4. Controle I. De Faria Paniago, Maria de Lourdes, orient. II.
Título.

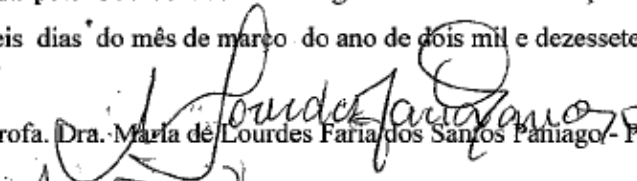


UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

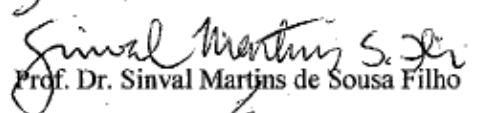
ATA Nº 05/2017

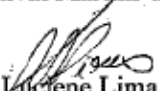
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA JUSSARA REGINA DE SOUZA LISBOA

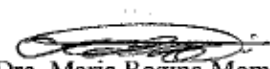
Aos dezessete dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“Memória de Aula: dispositivo de disciplina e controle”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) e com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Faculdade de Letras/UFG); Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG); Professora Doutora Luciene Lima de Assis Pires (Instituto Federal de Goiás/Campus Jataí) e Professora Doutora Maria Regina Momesso (UNESP/Araraquara). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata APROVADA pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos dezesseis dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete.


 Profa. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago - Presidente

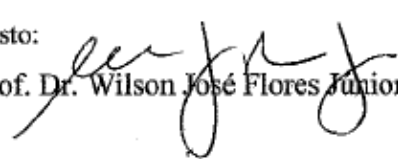

 Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza


 Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho


 Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires


 Profa. Dra. Maria Regina Momesso

Visto:


 Prof. Dr. Wilson José Flores Junior

Dedico aos meus maiores incentivadores todos os frutos deste trabalho. A Eli, Melissa e Eduardo, meus amores, dedico meu trabalho, assim como minha vida inteira!





AGRADECIMENTOS

Tarefa difícil e ao mesmo tempo confortante é a de agradecer. Difícil por correr o risco de não usar as palavras certas, de não conseguir dizer com toda intensidade o sentimento de agradecimento que tenho para com aqueles que sonharam comigo esse sonho de ser doutora. Confortante por ser resultado de um longo e árduo trabalho que sempre teve o objetivo de chegar a esse momento de fechar um ciclo que começou há 4 anos. Embora seja difícil agradecer a todos e confortante por ser essa a etapa de "fechamento", vamos lá! Os meus agradecimentos vão para:

DEUS, por ter me dado vida, coragem de enfrentar as dificuldades quando elas vieram, capacidade de enfrentar as tristezas que caminharam juntas na escrita dessa tese, dando-me forças para ficar alegre por estar aqui. Agradeço-Lhe por ter me dado força e crença de que aos teus olhos tudo é possível, por eu poder acreditar que posso TUDO.

Meus FAMILIARES, que estiveram presentes contribuindo com palavras, gestos e atitudes que nunca serão esquecidos. Em especial, pai e mãe, por terem nos olhos a alegria de me ver voar tão alto, o que, em suas palavras, nunca esperaram. Ao meu marido, ELI, amor que, mesmo passando por problemas de saúde, nunca deixou que eu me abatesse, desanimasse ou desistisse. Obrigada, amore, por ter acreditado em mim muito mais do que eu mesma. Aos presentes que DEUS me deu: MELISSA, que veio no mestrado, e EDUARDO, no doutorado. Entre outros títulos, o de mãe encontra espaço garantindo. Familiares, vocês fortaleceram e fortalecem minhas convicções!

Meus inestimáveis e adorados MESTRES, em especial à professora e amiga Lurdirinha, por ter continuado firme e forte com as orientações mesmo tendo passado por momentos difíceis de perda e de saúde. Professora, tenho uma admiração muito grande por você e reconheço seu profissionalismo e a grandeza de um ser humano que está sempre aí, independente do que aconteça. Não posso deixar de agradecer à banca da qualificação, professoras Luciene e Eliane, pelos direcionamentos que foram decisivos para o fechamento" da tese. Agradeço também à banca de defesa, professores Agostinho Potenciano, Luciene Lima de Assis Pires, Maria Regina Momesso e Sinval Martins de Souza Filho por aceitarem o convite para a avaliação e orientação de um trabalho que visa a excelência.

Os ALUNOS, PROFESSORES e demais COLABORADORES DA FACULDADE JK, em especial a professora Magda Damásio pelo apoio e incentivo. Todos me receberam de braços abertos, foram pacientes, colaborativos, incentivadores, companheiros. A todos vocês dedico esse trabalho que não é meu, é nosso. O sucesso, portanto, é nosso!

Por fim, com DEUS comecei e com ele terminei meus agradecimentos. OBRIGADA, SENHOR. POR TUA LUZ QUE SEMPRE ME CERCOU, ORIENTOU, PROTEGEU E ILUMINO!



"Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo." Michel Foucault

"Meu medo é minha coragem"
Melissa de Souza Lisboa



LEGENDA

MA – Memória de Aula

SD – Sequência discursiva

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	20
OS CAMINHOS PERCORRIDOS	20
1.1 O Olhar: algumas considerações sobre procedimentos e motivações	20
1.2 Os Sujeitos de Pesquisa e o Corpus	22
1.3 Percurso Metodológico	23
1.3.1 Métodos e procedimentos	23
1.4 Partindo dos Indícios: paradigma indiciário	25
CAPÍTULO 2	28
MEMÓRIAS DE AULA: TRAÇANDO CAMINHOS	28
2.1 Uma Tentativa de Compreender as MAs	28
2.1.1 A configuração do gênero MA.....	28
2.1.2 MAs sob dois pontos de vista.....	31
2.1.3 Modos de subjetivação: compreendendo o conceito.....	36
2.1.4 MAs e confissão	39
2.1.5 MAs e narrativas pessoais	46
2.1.6 MAs sob a ótica da escrita de si	51
CAPÍTULO 3	58
MEMÓRIA DE AULA:	58
DISPOSITIVO DE DISCIPLINA E DE CONTROLE	58
3.1 O que é o Dispositivo e sua Relação com as MAs	59
3.2 Memória de Aula: indícios da constituição de um dispositivo de disciplina	63
3.3 Memórias de Aula: configuração do dispositivo de disciplina e de controle.....	76
CAPÍTULO 4	88
OLHAR SOBRE A MEMÓRIA DE AULA:.....	88
APONTANDO INDÍCIOS.....	88
4.1 O Ponto de Partida.....	88
4.2 As Regularidades.....	89
4.3 Primeiros Indícios: resumos versus MAs	90
4.4 MAs: alguns indícios sob pontos de vista determinados	101
4.4.1 A confissão.....	102
4.4.2 A escrita de si	112
4.4.3 As narrativas pessoais	117
4.4.4 A contradição discursiva como indício da disciplina e do controle.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	140
ANEXOS.....	147
ANEXO 01 - Texto-base trabalhado em sala	148

Memórias de aula.....	163
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 1	163
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3	165
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 4	166
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5	168
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 6	170
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 7	171
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 8	172
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 9	173
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 10	175
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 11	177
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 12	179
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 15	182
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 16	183
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 17	183
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 18	184
SEQUÊNCIA DISCURSIVA 19	185

RESUMO

Este trabalho surgiu da preocupação com a escrita de textos no ensino superior quando eu lecionava para o curso de Pedagogia, no ano de 2012. Observei que tal prática ocorria de forma mínima, cerca de, no máximo, duas vezes em cada disciplina e por semestre. Diante disso, inseri no plano de aula a produção textual dentro da sala de aula na forma de Memórias de Aula (MA), ou seja, uma escrita cuja função era a de incitar o aluno à reflexão crítica sobre as questões trabalhadas em sala e a pertinência delas para o aluno em formação. As MAs apresentam duas características importantes: a primeira diz respeito ao fato de que, feita a cada aula, incitam a retomada de pontos importantes discutidos que contribuem para a reflexão do aluno em termos de conhecimentos teóricos; e a segunda, centra-se na exigência feita ao aluno de que se posicione diante da teoria de forma crítica, isto é, discuta as questões apresentadas, bem como a pertinência delas para o graduando em Pedagogia. Diante de tal gênero que apresenta tais exigências, a investigação centrou-se no questionamento de estarmos diante de um dispositivo de disciplina, e controle do aluno e de seu discurso. A análise desenvolveu-se com base em métodos qualitativos e a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), o que possibilitou pontuar a singularidade para investigá-la com rigor científico. Além disso, o referencial teórico pauta-se nos estudos do filósofo Michel Foucault sobre disciplina e controle, assim como estudos de outros pesquisadores que, a partir da proposta do filósofo, deslocaram as questões teóricas para o campo da educação. O *corpus* da investigação são as MAs produzidas por alunos do segundo semestre de Pedagogia, no período de 2014 a 2015. Objetivou-se, então, investigar como ocorre a disciplina e o controle do sujeito e do discurso por meio da MA. A hipótese de tal investigação é a de que a MA assume o papel de dispositivo de disciplina e controle do sujeito e do discurso, incitando-o, através de uma autorreflexão, de enunciados confessionais e de um mostrar-se pelas narrativas pessoais e escritas de si, a assumir o discurso e a posição aceita dentro dessa ordem escolar. As indagações desta investigação centram-se na reflexão de como essas produções exercem o poder de disciplinar e controlar os sujeitos; que discurso a escola prioriza e quais excluem; que sujeito a disciplina e o controle constroem. Diante do exposto, observou-se que as MAs são dispositivos de disciplina e controle do sujeito e do discurso cujas estratégias de atuação são bastante sutis, o que torna o dispositivo bastante eficiente na condução de condutas nas referidas condições de produção escolar.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Memória de Aula. Controle. Disciplina.

ABSTRACT

This work arose from the concern of text writing in the high degree when I taught to the pedagogy course, in the year of 2012. I observed that such practice occurred on a minimal way, about twice in each subject at maximum by semester. Therefore, I inserted to the lesson plan template the textual production inside the classroom in the context of using memories of class (MC), which means, a kind of writing whose function was to initiate the student to the critics reflection about the worked issues in the classroom and their pertinence to the student in process of graduation. The Memories of Class MC(s) present two important features: the first is related to the fact that done each class it triggers the restarting important points discussed that contribute to the student's reflection in terms of theoretical knowledge, and the second one is centered on the student's exigency which is demanded to give his/her point of view before the theory on a critical manner, which means that he or she should discuss the presented issues, as well as their pertinence to the pedagogy student. Before such gender which presents such demands, the investigation centered on the questioning of being before a discipline device, and student's control of his/her discourse. The analysis was developed based on qualitative methods and from the clue paradigm of GINZBURG (1989), what made possible to indicate the singularity to investigate it with scientific exigency. Besides that, the theoretical reference is based on philosophical studies of Michel Foucault about discipline and control, as well as studies from other researchers in which from the philosopher proposal arose the theoretical issues to the field of education. The corpus of investigation are the MC(s) Memories of Class produced by the students from the second semester of pedagogy, from 2014 to 2015. Then the goal was to investigate how does it occur the person's discipline and control of the discourse through the Memories of Class MC(s). The hypothesis of such investigation is that the MC-Memory of Class assumes an important role of discipline device and person's control and of its discourse, stimulating it, through a self-reflection of confessional statements and one being shown by the personal written and personal narratives of oneself. To assume the discourse and the accepted position in this scholar order. The questions of this investigation are centered in the reflection of how these productions do the power of disciplining and controlling the people and which, discourse and school prioritize and the ones that exclude, once is vulnerable to discipline and to the built control. Before the shown, it was seen that the MC(s)- Memories of Class are devices of discipline and person's control and of discourse whose strategies of acting are very subtle, what becomes the device very efficient on the conduction of behavior in the referred conditions of school production.

Key-words: Discourse Analysis (DA). Memory of Class. Control. Discipline.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a atividade de escrita de textos no ensino superior não é novidade, uma vez que vários estudos foram e ainda são dedicados a tal prática. Observamos todos os dias nossa clientela chegar ao ensino superior com inúmeras deficiências em leitura e escrita ocasionadas por diferentes questões, dentre elas o fato de a educação que deveria ser de qualidade para todos acaba se tornando privilégio de uma parcela pequena da população. O que se espera é que o sujeito que entra em um curso superior seja capaz de produzir textos que apresentem poucos problemas relacionados à estrutura textual, ordem sintática, morfológica, fonológica, estilísticos; porém, não é o que temos verificado, pois o que ocorre é que nossos alunos chegam ao ensino superior com tais problemas agravados e, em muitos casos, a solução encontrada é a de evitar práticas rotineiras que exijam a produção textual.

De um modo geral, os alunos que chegam ao ensino superior apresentam muitas dificuldades, mas se delimitarmos a modalidade de ensino superior em rede privada acreditamos que as dificuldades são maiores. A afirmação de que a rede privada, na modalidade ensino superior, ainda é a mais deficitária no que diz respeito à produção de textos com proficiência por parte dos alunos, ocorre em razão de ser essa a nossa modalidade de atuação desde 2011, portanto, embora seja uma atuação que não goze de tanta experiência, cerca de pouco mais de seis anos, essa vivência é suficiente para podermos fazer esse tipo de julgamento, pois esse é o nosso público.

Neste sentido, acreditamos que o aprendizado da escrita de textos não se dá por meio de atividades, exercícios mecânicos de reconhecimento de estruturas gramaticais, mas por práticas significativas que, segundo Geraldi (2006), são práticas efetivas de uso da língua, práticas de escrita contextualizadas, ou seja, o aprendizado, a proficiência na escrita de textos ocorre, prioritariamente, por meio da prática significativa da escrita de textos. Pensando desta forma, propusemos a prática de escrita de textos no ambiente escolar, especificamente dentro da sala de aula, como uma forma de tornar o aluno mais proficiente em língua portuguesa e escrita de textos; foi a partir desta reflexão que começamos a trabalhar um gênero diferente, o qual denominamos de Memória de Aula (MA).

As Memórias de Aula (MAs) têm sido, desde 2011, uma ferramenta com a qual contamos para promover em nossa prática pedagógica a escrita de textos no ensino superior de

modo mais significativo. Essa ferramenta foi apropriada por nós, no ano de 2009 e 2010, quando, participando das aulas de Pós-Graduação do Mestrado em Linguística na Universidade Federal de Goiás, foi-nos possibilitado o primeiro contato com tal produção escrita. Naquela ocasião, as MAs serviram de momento de reflexão individual no qual éramos incitados a pensarmos sobre a pertinência das questões teóricas discutidas e sua relação com o objeto de investigação, qual seja: a proposta de projeto que cada aluno do curso havia apresentado ao programa. Começamos, então, quando ainda alunos da pós, a produzir MAs relacionando-as à investigação que cada um propunha; as MAs foram objeto de avaliação de pelo menos dois professores da pós-graduação no período em que fiz o mestrado.

Ao nos apropriarmos do gênero na prática pedagógica do professor de ensino superior da rede privada de ensino, tínhamos o objetivo de promover o domínio efetivo e ativo da língua, além de incitar o posicionamento crítico dos alunos diante de questões teóricas levantadas no curso de graduação. O trabalho com a MA no curso de graduação em Pedagogia, especificamente na disciplina de Conhecimentos Pedagógicos e Docência, do segundo semestre, tinha a finalidade primeira de promover a prática de escrita de textos semanalmente, como uma forma de diminuir as dificuldades dos alunos ao escrever. Desta primeira finalidade surgiram outras, tais como: possibilitar a reflexão crítica do aluno através da exigência de posicionamento; contextualizar os conteúdos escolares a fim de promover a construção do conhecimento; promover a relação teoria e prática; criar o hábito de o aluno ter de dizer sobre os conteúdos escolares apresentando situações que refletissem sobre esses mesmos conteúdos; verificar e avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Neste sentido, as MAs assumiram o papel de uma ferramenta por meio da qual nós avaliaríamos, direcionaríamos, nos certificariamos de que o aluno estava se tornando proficiente tanto na língua portuguesa, quanto nos conteúdos específicos do curso de graduação.

Embora as MAs se configurassem em nossa prática escolar da forma como a apresentamos, ao propor a investigação desse gênero no doutorado, tínhamos outra proposta, a qual foi surgindo, ganhando espaço e força nos anos em que as MAs foram usadas como ferramenta metodológica. Dessa experiência com as MAs no ensino superior, surgiu o tema de investigação desta tese, qual seja: o olhar para as MAs como algo que vai além da certificação de proficiência por parte do aluno em Língua Portuguesa e de conhecimentos específicos das disciplinas da graduação, isto é, olhá-las como um dispositivo que disciplina e controla os sujeito e seu discurso; um dispositivo que incita a adesão do sujeito a uma dada ordem do discurso que, conseqüentemente, promove mudanças tanto no professor quanto no aluno, promovendo a transformação e a (re)construção do professor e do sujeito aluno de Pedagogia.

A problemática que alimenta a discussão gira em torno do questionamento: quais são as evidências de que as MAs atuam como dispositivo de disciplina e controle dos sujeitos e do discurso? Ou seja, os indícios apontam para o fato de que as MAs, dentro da prática escolar, podem assumir o papel de dispositivo de disciplina dos sujeitos de modo a conduzi-los, direcioná-los, determiná-los para que possam assumir dadas posições e, conseqüentemente, certos discursos?

Diante da problemática apresentada, essa investigação tem como objetivo apontar, por meio de análise e apresentação de indícios, questões referentes às MAs no sentido de investigar se elas se configuram como um dispositivo sutil e produtivo de disciplina e controle dos sujeitos e do discurso. A proposta é partir dos indícios, traços singulares, para, de forma mais específica:

- Compreender como ocorre a disciplina e o controle do sujeito e do discurso pelas MAs;
- Apontar onde e como se evidenciam o controle e a disciplina por meio da MA;
- Verificar qual a ordem do discurso que a MA prioriza e qual exclui;
- Identificar que tipo de sujeito as MAs fabricam, bem como a sutileza e a produtividade de tal ação; e,
- Compreender e verificar por meio de quais mecanismos a MA disciplina e controla os sujeitos e o discurso.

Nossa justificativa se pauta na necessidade de compreender os processos e os instrumentos por meio dos quais a produção escrita de MAs atua sobre os sujeitos e seu discurso, promovendo deslocamentos na posição que tais sujeitos assumem dentro das condições de produção, bem como a ordem do discurso que passa a priorizar a partir da escrita de tal gênero. Considera-se que a disciplina e o controle exercidos pelas MAs não acontecem de forma repressiva, mas com uma sutileza e produtividade que acreditamos mobilizarem instrumentos de individualização pouco perceptíveis. Entendemos que qualquer atividade escolar, tendo em vista ser desenvolvida dentro de uma instituição de disciplina e de controle, conforme afirma Foucault (2007a) ser a escola, assume o papel, então, de disciplinar e controlar; no entanto, como isso ocorre, por exemplo, por meio de uma atividade escrita, é o que nos propomos a investigar.

Falar em disciplina e controle dentro da escola, quando se observa e analisa os procedimentos que tal instituição adota para atuar sobre os sujeitos e seu discurso, é, para essa investigação, tomar como pressupostos teóricos os estudos do filósofo Michel Foucault, assim

como alguns de seus leitores que se dedicaram a (re)pensar as questões relacionadas: ao texto, ao sujeito e ao discurso, bem como à disciplina, ao controle e à educação. Propusemo-nos a traçar um percurso teórico que toma como ponto de partida a Análise do Discurso Francesa, empreendendo uma discussão voltada para a compreensão dos conceitos mencionados tomados por base, principalmente, Foucault (1990; 1991; 1992; 1995; 2006; 2007; 2008), entre outros, que nos contextualiza em questões referentes ao sujeito, ao texto, ao discurso, à disciplina e ao controle, assim como contribuições de estudiosos como Gallo (2004) e Veiga-Neto (2011) que propõem, a partir dos pressupostos foucaultianos, uma leitura voltada para educação. Acrescentamos, ainda, Josso (2002; 2004; 2006; 2007), Larossa (1994), Machado (2006; 2007) e Milanez (2004), os quais acrescentamos às leituras já mencionadas por trazerem contribuições para a questão da subjetividade.

Em termos metodológicos, podemos dizer que esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa visto que busca uma compreensão profunda de aspectos relacionados à produção de textos na escola, envolvendo sujeitos; ainda se foca nas especificidades e na unidade dos fenômenos observados, possibilitando, ainda, a compreensão da complexidade que envolve a produção das Mas, bem como as variáveis observadas.

É uma pesquisa que visa explicar o fenômeno que apresentamos e colocamos sob o olhar investigativo, assentando-se no método bibliográfico e na pesquisa participante. O primeiro é mobilizado em razão de se ter feito um levantamento teórico-conceitual sobre as questões apontadas que são pertinentes para a proposta de investigação. O segundo, por se tratar de uma investigação que ocorreu por meio da interação pesquisador e sujeitos de pesquisa. Enfim, essa metodologia conta, também, como o paradigma indiciário que contribui para a pesquisa qualitativa no sentido de nos permitir buscar a singularidade dos fatos, as pistas nem sempre tão fáceis de serem percebidas.

Fazem parte do *corpus* da tese as produções textuais que denominamos por MAs e que foram produzidas dentro de sala, na disciplina de Conhecimentos Pedagógicos e Docência, do segundo semestre do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade JK Michelangelo, instituição de ensino privada do Distrito Federal. Selecionamos apenas alguns exemplares do total de textos para comporem nossa investigação, os quais estão apresentados nos anexos.

Diante dessa breve apresentação, com o intuito de situar nossa proposta de investigação, organizamos essa apresentação em quatro capítulos, os quais versam sobre as questões que acreditamos serem pertinentes para que possamos propor um olhar diferenciado sobre a prática de produção de textos na graduação, como uma prática que vai muito além de uma simples atividade escolar avaliativa, isto é, uma ferramenta de disciplina e de controle do sujeito e do

seu discurso que atua de forma constante, bastante sutil e produtiva, sendo essas características indícios do que a torna eficiente, em nossa opinião. Sendo assim, organizamos nosso pensamento da seguinte forma:

O primeiro capítulo é apresentado por meio do título “Os Caminhos Percorridos”, onde buscamos discorrer sobre nossas motivações para desenvolver a investigação, assim como os sujeitos com os quais desenvolvemos a pesquisa, o percurso metodológico delineado em que apresentamos os métodos e os procedimentos de coleta de dados e das análises que se centram na busca de pistas, marcas que se tornam objeto de investigação quando mobilizamos o paradigma indiciário de Ginzburg como ferramenta de análise. Trata-se de um capítulo onde buscamos apresentar, então, os métodos e os procedimentos da investigação.

O segundo capítulo cujo título é “Memórias de Aula: traçando caminhos” apresenta uma reflexão sobre como compreendemos as MAs. Consideramos que antes mesmo de discutir a função desse gênero, precisamos compreender o que vem a ser tal gênero, como ele se configura e qual é a sua função dentro das condições de produção específicas em que são mobilizados e produzidos. Neste sentido, acreditamos ser importante apresentar noções bastante preliminares sobre questões que consideramos cruzarem nossa investigação, tais como: o que compreendemos por gênero MA; a relação existente entre as MAs e o que chamamos de enunciados confessionais e a escrita de si proposta por Michel Foucault, além de buscarmos a compreensão das narrativas pessoais ou histórias de vida por acreditarmos serem elas importantes para compreender as MAs. Acreditamos que essa reflexão nos levará a compreender as MAs não em termos de esgotamento da delimitação teórica do gênero de discurso², mas com a finalidade de entender as funções que ela assume nas condições em que são solicitadas.

No capítulo 3, acreditamos já ser possível tentarmos apontar indícios que nos conduzam a uma reflexão teórico-pontual acerca das MAs, voltando nosso olhar para uma investigação que contemple os conceitos de dispositivo de disciplina e de controle. Neste sentido, é importante para nossa discussão compreendermos: o que é um dispositivo na perspectiva de Michel Foucault, bem como o que acrescentam a essa discussão estudiosos como Deleuze (1999) e Agamben (2009) para apresentarmos uma discussão centrada no fato de se tomar a MA como dispositivo na perspectiva de tais autores; verificar se tais MAs podem ser

²Não pretendemos fazer um trabalho que tente definir em suas sutilezas e perspicácias o gênero discursivo MA, embora tenhamos dedicado um subitem a essa questão no capítulo 2. Nossa proposta segue outro rumo, o de compreender como as Mas – que são inevitavelmente gêneros – podem assumir a função que acreditamos que elas assumam dentro do curso de formação superior de profissionais de Pedagogia.

dispositivos de disciplina e, conseqüentemente, de controle dos sujeitos e do discurso com base em tais pressupostos. Por fim, não poderíamos deixar de pensar se não seriam as MAs, por um lado, um pretexto para responder as novas exigências do mundo moderno em que há a necessidade de deixar que o sujeito aluno fale de si e, por outro lado, um dispositivo em que se mantêm as velhas práticas avaliativas de sala de aula que tendem a disciplinar, controlar, modificar, formatar. Enfim, questões que contribuem para que reflitamos sobre nossa hipótese e discutamos nossos objetivos.

Já no capítulo 4, nosso foco está na tentativa de apresentar uma análise que revele os indícios da disciplina e do controle dos sujeitos e do discurso, bem como a produtividade e a sutileza de tal produção. Para isso traçamos um percurso que visa, em primeiro lugar, olhar para as regularidades discursivas presentes nas MAs; em seguida, buscamos apontar os primeiros indícios, ou seja, aqueles indícios que logo nos saltam aos olhos quando falamos dos gêneros em questão. Na sequência, desenvolvemos uma análise pautada pela busca de indícios nessas MAs de três questões que consideramos serem, juntas, a engrenagem que faz funcionar o dispositivo, quais sejam: enunciados confessionais, escrita de si e narrativas pessoais. Por fim, para completar a apresentação dos indícios, buscamos evidenciar as contradições discursivas que são indícios significativos de que as MAs atuam na condução de condutas, principalmente, no que diz respeito às posições assumidas pelo sujeito no fio do discurso.

Portanto, organizamo-nos dessa forma para tentar discutir e apresentar uma compreensão do que vem a ser esse gênero MA cujo uso se deu no curso de Pedagogia de uma instituição privada do DF. Feita a discussão que propomos, acreditamos sermos capazes de apresentar considerações preliminares que não se esgotam nesta investigação por estarem abertas a outros olhares, outras perspectivas sobre tal gênero. Elas não são apenas práticas pedagógicas ou uma atividade escolar que incita a produção de textos no ambiente escolar, mas pensá-las a partir do dispositivo de disciplina e de controle como uma ferramenta sutil e eficiente na construção de subjetividades, foco dessa investigação.

CAPÍTULO 1

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Memória de mim, dos outros que trago em mim sem saber, dos outros que trago em mim sabendo, compreendendo e ignorando, de uma só vez, a razão das desidentificações, do que faz sentido em nós, de nós... (CORACINI, 2011, p. 46).

1.1 O Olhar: algumas considerações sobre procedimentos e motivações

Toda investigação, seja ela científica ou não, é motivada; a curiosidade, a busca de recompensa, o prazer, a construção do conhecimento são elementos que consideramos terem sido os primórdios que nos motivaram a desenvolver o trabalho que apresentamos. O ser humano é instigador, ambicioso, curioso. Fonseca (2002, p. 10) diz que “o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive”. Segundo Freire (1996, p. 17), a

curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

A curiosidade que nos motiva data do ano de 2010, quando participamos das aulas de Pós-Graduação do Mestrado em Linguística, na Universidade Federal de Goiás; foi exatamente neste momento que nos foi possibilitado o contato com a produção de MAs. Naquela ocasião, as MAs serviram de momento de reflexão individual em que precisávamos compreender a pertinência das questões teóricas discutidas e sua relação com o objeto de investigação de cada aluno do curso, qual seja: a proposta de projeto que cada aluno do curso havia apresentado ao programa. Começamos, então, a produzir MAs pensando-as exatamente relacionadas ao nosso objeto de investigação: naquele momento, no meu caso, a dissertação que versava sobre produção escrita de alunos do Ensino Médio e os processos de reescrita que mobilizavam. A proposta das MAs era a de possibilitar que olhássemos para nosso objeto de investigação por

meio das discussões teóricas empreendidas na Pós-Graduação, no período em que fazíamos o mestrado.

Intrigava-nos, naquele momento, o motivo que levava os professores a solicitarem MAs e não outros gêneros acadêmicos, tais como resenhas, resumos, fichamentos, entre tantos outros mais recorrentes nessas condições de produção. A cada escrita realizada dentro dessas condições de produção, sempre ficava-nos a indagação: por que esse gênero e não outros mais recorrentes nessas condições de produção formal da Pós-Graduação? De fato, havia algo nas MAs que preenchia, em nossa opinião, uma vontade de saber mais sobre o sujeito aluno de pós-graduação, bem como sobre o seu processo de aprendizado. Mas saber exatamente o quê? Por quê? Fato é que as questões apresentadas seguiram-nos por toda Pós-Graduação. Tais questionamentos tinham como objetivo possibilitar a nós – que nos encontrávamos na condição de alunos – a compreensão e o conhecimento sobre como proceder à escrita das MAs.

Não demorou muito para nos sentirmos incitados e encorajados a fazer uso de tal ferramenta na nossa prática docente. O primeiro uso que foi feito de tal gênero em nossa atividade de docente do ensino superior, no ano de 2011, ocorreu em apenas algumas aulas do curso de Letras e de Pedagogia. Na ocasião, usamos as MAs como atividades escolares cuja função se baseava em verificar o que e como os alunos estavam compreendendo os assuntos tratados em sala; e, quais adaptações poderiam ser feitas no processo de aprendizagem do aluno a partir da leitura e da correção que fazíamos das MAs. Nesta ocasião, as MAs tinham a função de diagnosticar e avaliar o processo de ensino e aprendizado.

Logo que iniciamos o trabalho com tal gênero, naquela época, não demorou muito para percebermos que aquela produção escrita ia além de uma mera atividade de diagnóstico e de fixação e avaliação de conteúdos, à medida que era possível perceber grandes deslocamentos em relação às posições assumidas pelos sujeitos, bem como ao discurso mobilizado. Então, despertou-nos o interesse de olhar para as MAs como algo que vai muito além de uma atividade escolar de avaliação de conhecimentos escolares, ou seja, olhá-las como um instrumento sutil e produtivo de atuação sobre as posições assumidas pelos sujeitos dentro daquelas condições de produção, assim como sobre o seu discurso.

Em razão desse percurso, em 2013, apresentamos a proposta de investigação cujo objetivo era – e ainda é – o de discutir a questão das MAs em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras Linguística da Universidade Federal de Goiás. O foco de tal investigação, portanto, reside no fato de considerar as MAs um dispositivo de disciplina e de controle dos sujeitos e do discurso.

Diante do exposto, pretendemos, nas sessões seguintes, contextualizar nossa investigação apresentando os sujeitos de pesquisa e os métodos mobilizados para desenvolvê-la. Neste sentido, dedicamos as próximas linhas de tal capítulo a um percurso que pretende, ao final, ser capaz de apresentar como nossa pesquisa está organizada em termos de métodos e de procedimentos.

1.2 Os Sujeitos de Pesquisa e o Corpus

Nossos sujeitos de pesquisa são os alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia da Faculdade JK – polo de Taguatinga, nos anos de 2013 e 2014; estes alunos fizeram a disciplina de “Conhecimentos Pedagógicos e Docência” no ano de 2014 e 2015, respectivamente. Tal disciplina consta como obrigatória na matriz do Curso de Pedagogia, devendo, prioritariamente, ser cursada no segundo semestre.

Os sujeitos de pesquisa são alunos de faixa etária muito variada, em sua maioria mulheres. Em razão da diferença de idade dos alunos, é possível identificarmos aqueles que acabaram de sair do Ensino Médio e os outros que pararam de estudar a cerca de 10, 15, 20 anos. Além disso, temos um número muito grande de alunos que fizeram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em tempo reduzido por meio de supletivos. Todos esses alunos têm em comum o ingresso no curso superior, no Curso de Pedagogia. Aproximadamente 95% desses alunos têm seus estudos custeados pelo financiamento estudantil (FIES), o que, na fala deles, configurou-se como a única oportunidade para estudar, tendo em vista que, em média, a renda mensal de suas famílias é de até três salários mínimos.

As MAs, que são o *corpus* dessa investigação, foram inseridas no plano de ensino da disciplina anteriormente mencionada; elas eram parte das formas de avaliação apresentadas aos alunos. Em um somatório de 10 pontos que poderiam ser distribuídos no semestre em tal disciplina, o aluno tinha 7,0 pontos na avaliação de aprendizagem escrita e mais três pontos de atividades diversificadas; as MAs se incluíam nestes 3,0 pontos de atividades. O aluno tinha que produzir uma MA por aula, o que ocasionava, ao final do semestre, uma média de 15 textos escritos por cada aluno. Os pontos destinados a tais produções variavam de 1,0 a 1,5 dentro dos três pontos dos quais os restantes eram destinados a seminários. Embora valesse pontos na média, cada atividade escrita tinha uma pontuação muito pequena em relação aos 10 pontos que eram distribuídos a cada bimestre, ou seja, a cada MA era atribuído, em média, 0,1 décimos.

Foram coletas um total de 180 produções textuais das quais somente algumas foram selecionadas para a análise. Não houve um critério formalizado e padronizado para a escolha,

que ocorreu a partir da leitura que fazíamos de cada uma e íamos destacando as questões que despertavam curiosidade em relação ao que nos propusemos analisar. Neste sentido, foram analisadas 19 MAs.

Um dos pontos importantes desta pesquisa é a questão ética, tendo em vista ser uma investigação que envolve seres humanos. Nosso primeiro passo foi ingressar no Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, onde apresentamos os documentos exigidos para a condição de pesquisa com seres humanos. Obtivemos, posteriormente, parecer (ANEXO 01) favorável para o desenvolvimento da pesquisa. Um ponto importante que se deve destacar nesta passagem pelo Comitê, além de todos os aspectos legais necessários ao tipo de pesquisa, foi a apresentação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (ANEXO 02).

O TCLE é um documento legal necessário, pois consta nele a descrição de todo procedimento necessário à pesquisa, bem como sua apresentação para que o participante possa apreciar, averiguar e avaliar se concede ou não a sua participação na pesquisa. Procuramos produzir um termo cuja linguagem fosse adequada aos sujeitos de pesquisa e que pudesse ser a mais clara e objetiva possível. Nele informamos os sujeitos sobre os procedimentos de coleta de dados, sobre a não identificação do sujeito nas produções escritas e sobre os desconfortos e riscos que, embora sejam muito pequenos, ainda assim podem existir. Além do mais, tal termo apresenta, ainda, os benefícios da pesquisa científica para a comunidade e a voluntariedade do sujeito em participar do processo, uma vez que ressalta a possibilidade de ele poder desistir de consentir sua participação, caso julgue necessário. O *corpus* que compõe nossa investigação, portanto, só pôde ser efetivamente composto após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e autorização dos sujeitos mediante assinatura do TCLE.

1.3 Percurso Metodológico

Nessa sessão, nos dedicaremos à apresentação das considerações referentes aos procedimentos metodológicos, explicitando o tipo de pesquisa e refletindo sobre as contribuições do paradigma indiciários de Ginzburg para essa investigação.

1.3.1 Métodos e procedimentos

A metodologia nos auxilia em uma investigação que segue certos critérios, afinal toda investigação científica é criteriosa. Na contracapa de seu livro, Goldenberg (1999, p. 67) afirma que a “curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo

e a realidade”. Neste sentido, a metodologia é a ferramenta, o veículo ou o caminho que conduzirá toda curiosidade, criatividade e paixão que envolve o objeto pesquisado. É a metodologia que possibilitará ao olhar a organização, disciplina; ela conduzirá esse olhar curioso, indagador, apaixonado, criativo a uma sistematização sobre o objetivo de investigação. A escolha da metodologia é a escolha de um caminho para se chegar a algum lugar ou a alguma coisa de onde se pode prever um ponto de partida, mas não há como se prever o ponto de chegada.

Portanto, a escolha da metodologia, do como caminhar para se chegar onde imaginamos ou não, é tão importante quanto a escolha do que pesquisar. O sucesso de uma investigação científica ocorre não somente pela mobilização do objeto de investigação, tampouco seria somente na delineação de hipóteses claras e objetivos bem formulados, mas também pela escolha de um método científico adequado que seja capaz de se relacionar com a investigação. Traçar uma metodologia de investigação é organizar os estudos e direcionar os caminhos sistematizados e racionalizados do trabalho científico.

Neste sentido, delineamos nossa metodologia partindo, inicialmente, de uma abordagem qualitativa tendo em vista que buscamos uma compreensão mais aprofundada de aspectos relacionados à produção de textos na escola que envolve sujeitos, focando-nos na complexidade e na unidade dos fenômenos observados, possibilitando, ainda, compreendermos a complexidade que envolve a produção das MAs, assim como as variáveis que a envolvem. Ao nos apoiarmos em uma abordagem qualitativa, o fazemos na tentativa de explicar questões muito particulares tal como o porquê de considerarmos as MAs dispositivos de disciplina e de controle, e quais informações podemos apresentar como pertinentes para essa reflexão. Para Minayo (2010, p. 57), a abordagem qualitativa

é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

De acordo com Gil (2002, p. 133), a pesquisa qualitativa é menos formal, o que não quer dizer que, em razão da formalidade reduzida, a não formalidade não apresente valor científico e nem procedimentos sérios e bem organizados. O que se entende é que ser “menos formal” está relacionado à questão de termos passos mais simples e que podem ser definidos mais facilmente. Tal abordagem qualitativa é, então, bastante significativa nesta investigação, principalmente porque possibilita nosso contato direto com a situação em que o *corpus* de

pesquisa foi gerado, assim como com os próprios produtores. Deste modo, consideramos que a abordagem qualitativa é a mais adequada para a nossa investigação e é com base nisso que consideramos, ainda, ser pertinente classificar nossa investigação como explicativa e descritiva.

A pesquisa é explicativa, pois tem

como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2002, p. 42).

Além de ser uma pesquisa explicativa nos termos que apresentamos, trata-se, também, de uma pesquisa descritiva, uma vez que tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Acrescenta-se a estas abordagens, por fim, a pesquisa participante, entendendo-a como uma pesquisa feita com a participação direta do pesquisador, afinal, nesta tese o pesquisador também é o professor que atuou e possibilitou que os dados fossem gerados. A pesquisa participante, portanto, é aquela que contempla a articulação do pesquisador com os sujeitos de pesquisa, ou seja, “envolve a presença ativa dos pesquisadores e de certa população em um projeto comum de investigação que é ao mesmo tempo um processo educativo, produzido dentro da ação” (HAGUETE, 1985, p. 142).

1.4 Partindo dos Indícios: paradigma indiciário

Se partirmos de uma abordagem qualitativa por considerar que tal abordagem possibilita análise de certas ocorrências pontuais, de olhar para certos detalhes, então, consideramos que o paradigma indiciário tende a acrescentar mais rigor, mais cientificidade e mais pontualidade a uma pesquisa que busca os detalhes, os indícios da existência do funcionamento do dispositivo de disciplina e de controle dos sujeitos e do discurso que se torna analisável, interpretável e palpável pela produção das MAs em sala.

A perspectiva que complementa essa nossa caminhada é, sendo assim, a dos indícios, das pistas, das marcas deixadas para observação, da análise e do olhar atento do pesquisador. Temos, com isso, o objetivo de apresentar breves reflexões teóricas por meio das quais se possam compreender as principais características do paradigma indiciário, em termos de metodologia de pesquisa, o qual apresenta suas bases alicerçadas em uma realidade que, embora se apresente de certa forma obscura em certos aspectos, traz, nos indícios, a possibilidade de um olhar observador e reflexivo. Como ferramenta metodológica, o paradigma indiciário nos

apresenta uma possibilidade de caminhada, de percurso a seguir para compreendermos as questões que envolvem a produção de textos dentro da sala de aula.

Carlo Ginzburg começou a traçar o que chamou de paradigma indiciário quando passou a observar os estudos que eram feitos, por volta do século XIX. Ele se questionava, por exemplo, como descobrir o autor de uma obra de arte cuja data e identificação eram desconhecidas. O caso se tivesse uma possibilidade de atribuir uma obra a um autor; como e através de quê se poderia dar maior precisão à afirmação? A tais perguntas, Ginzburg afirmava ser necessário “examinar os pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144). Isso colocava em questão o olhar atento para os mínimos detalhes que poderiam produzir resultados importantes nas investigações que se faziam. O que aos olhos dos outros poderia ser desprezado por apresentar um caráter marginal, aos olhos de Ginzburg o que se olhava, analisava, poderia se configurar em um indício significativo para a construção de um saber acerca do que se investigava.

Segundo Ginzburg (1989), esse olhar para os mínimos detalhes é um exemplo de posturas investigativas que sempre existiram, porém nem sempre foram considerados sob o ponto de vista do saber científico. O homem sempre buscou resolver seus problemas, na busca de pistas e indícios, marcas que fizeram parte de seu olhar investigador de homem. Segundo o autor, o homem sempre foi um caçador e, em suas caçadas, sempre tentou refazer passos e pensar os rumos das presas pelos traços por elas deixados, seja pelo capim amassado ou pelas pegadas na lama, como afirma na metáfora do homem caçador:

por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, 150-151).

O paradigma indiciário, que surge no século XIX sob a ótica do saber venatório³, foi pensado por Ginzburg em torno de três personalidades importantes, que foram mobilizadas para imprimir a seu discurso o valor de verdade, quais sejam: Giovanni Morelli, Sherlock Holmes e Sigmund Freud. Sobre tais sujeitos e seus métodos de investigação, Ginzburg diz que

nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitam captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pista: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). Como se explica essa tripla analogia? A resposta, à primeira vista, é muito simples.

³Diz respeito a um saber cujas características residem no fato primordial da possibilidade do ser humano em rastrear e reconstituir uma realidade complexa tomando por base as marcas, pistas, os indícios que para metodologia de investigação pudessem ser considerados desprezíveis ou ser que pudessem ser notados.

Freud era um médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se à literatura. Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo (GINZBURG, 1989, p. 150-151).

Isto quer dizer que nos três exemplos fica evidente que detalhes mínimos, marcas quase imperceptíveis devem ser consideradas para se ter um diagnóstico ou, no caso de nossa pesquisa, uma possibilidade de análise do discurso presente nas MAs.

O que se vê é um olhar cujo foco está no detalhe, em dados que nos parecem marginais e, talvez, menos importantes. A análise está pautada em pistas microscópicas que exigem do pesquisador uma postura de constante observação do objeto de pesquisa. Esse deslocamento do olhar para o que não nos parece tão evidente exige do pesquisador que siga sua intuição e que seja sensível para interpretar, compreender, questionar as pistas encontradas em relação a certo fenômeno; porém, é necessário estar atento aos equívocos, às falhas, aos enganos. O paradigma indiciário é um exercício à imaginação, à busca, à descoberta e à inteligência no percurso da pesquisa, algo que só pode acontecer se tivermos a paixão, a curiosidade que afirma Goldenberg (1999).

Entretanto, em termos de metodologia abordada para o percurso, acreditamos ser o paradigma indiciário, assim como a abordagem qualitativa e a pesquisa participante que desenvolvemos, um aparato metodológico adequado a esta investigação, uma vez que se adequam muito bem à proposta de análise que apresentamos, tendo em vista nos atermos aos mínimos detalhes das produções, às marcas, aos indícios que possibilitam descrever e explicar as questões que envolvem a consideração de que as MAs se configuram como dispositivo de disciplina e controle do sujeito e do discurso.

CAPÍTULO 2

MEMÓRIAS DE AULA: TRAÇANDO CAMINHOS

“Esses dizeres [...] são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a exterioridade, suas condições de produção.” (ORLANDI, 2012, p. 30).

2.1 Uma Tentativa de Compreender as MAs

2.1.1 A configuração do gênero MA

Ao nos dedicarmos à comunicação e à interação que se estabelecem em sala de aula por meio de um texto, seja ele oral ou escrito, estamos falando da forma de interagir com o outro por meio de gêneros. O conceito de gênero se tornou peça chave nos últimos tempos em razão de sua produtividade no ensino de língua materna, sendo foco de discussão dos principais documentos norteadores da educação que temos hoje no país, dentre os quais podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Neste sentido, não seria possível passar pelo estudo que desenvolvemos nessa tese sem que antes tentássemos tecer comentários, mesmo que breves, que fossem capazes de apresentar as mais notórias características desse gênero, à luz de Bakhtin, ao qual denominados por MAs.

Na perspectiva de Bakhtin (2003), tomamos os gêneros como enunciados concretos produzidos nas mais variadas situações de comunicação humana e são esses enunciados que refletem os propósitos e as condições de produções específicas que ganham vida. Segundo tal autor,

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados os quais denominamos *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

A fala do autor nos remete ao fato de que não pode haver comunicação senão por meio de gêneros em cada esfera da comunicação, ou seja, em cada condição de produção e de

recepção teremos a elaboração desses “tipos relativamente estáveis”, os quais o autor denomina de gêneros. Isso quer dizer que as MAs são formas de interação que carregam tanto características individuais daquele que as toma para a interação, como sofre interferência das condições de produção onde são atualizadas. Neste sentido, não podemos pensar qualquer gênero que seja-nos pautado apenas na materialidade linguística, uma vez que a situação que dá origem a tal gênero interfere na sua constituição. Desta maneira,

não é possível que somente a forma, a função ou mesmo o suporte determinem um gênero, visto ser o gênero o somatório das relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de comunicação, em que se relacionam o falante, o ouvinte, o propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre. A forma é, então, resultado dessas relações, e não definidora do gênero, tanto quanto apenas a função sozinha ou o suporte sozinho não podem sê-lo (SCHOFFEN, 2009, p. 90-91).

São as condições de produção e de recepção, portanto, na sua relação com a forma que definem a relativa estabilidade do gênero. Os enunciados que compõem o gênero possuem três elementos que estão interligados e são inseparáveis, quais sejam: o conteúdo temático; o estilo e a construção composicional. Segundo Bakhtin (2003, p. 113), essas características que constituem os gêneros são definidas na interação concreta, ou seja, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Passaremos a seguir a tratar como percebemos essas características no gênero MA a fim de tentarmos traçar a sua relativa estabilidade; embora tratemos cada uma das características separadamente, não perderemos de vista seu caráter de dependência de uma em relação às outras.

A primeira característica que queremos destacar nas MAs é a que diz respeito ao seu conteúdo temático. Tal conteúdo temático é entendido como “o domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62), ou seja, podemos entendê-lo como a maneira pela qual tratamos o assunto em um texto, a significação que damos a ele, como orientamos a nossa argumentação. Reforçamos a ideia de que, pautados em Fiorin (2006) e no pensamento de Bakhtin (2003), o conteúdo temático não é o assunto específico do qual trata o gênero, mas um domínio de sentido do qual tal gênero se ocupa. Nas MAs, *corpus* dessa investigação, o conteúdo temático está relacionado ao campo da educação, ao domínio de sentido dos enunciados voltados para a educação, já o assunto das MAs são os mais variados e possíveis dentro desse domínio de sentido, tais como: as relações conflituosas ou não entre professor-aluno; as formas como os sujeitos se posicionam dentro de sala; a forma de conceber a escola; os processo de ensino-aprendizado; os conhecimentos disseminados na sala de aula, enfim, assuntos diferentes que pertencem ao mesmo campo de sentido e guardam com ele certa

relação. Nas MAs, portanto, o conteúdo temático é o da educação, porém dentro desse conteúdo temos diferentes recortes, temos a abordagem de aspectos específicos ora voltados para o ensino, ora para as relações pessoais, ora para a aquisição de conhecimentos, e etc.

O conteúdo temático das MAs é definido pelas condições de produção e de recepção do gênero, se por um lado ele depende do locutor por outro também só pode ser definido se pensado em relação ao interlocutor e ao campo social no qual está inserido. Lembremos que as MAs circulam na esfera da comunicação escolar, que carrega uma ordem discursiva dada em que estão presentes interlocutores bem definidos: professor e alunos. O discurso que as MAs prioriza dentro desse campo interfere na forma como o conteúdo temático será abordado nos mais diferentes aspectos e é essa forma de abordagem que consideramos ser o ponto de atuação do dispositivo de disciplina e de controle.

Outro aspecto importante dentro das características de um gênero é a questão do estilo, pois diz respeito à seleção de recursos linguísticos que são pensados de forma bastante individual para obter do interlocutor uma dada resposta. Segundo Bakhtin,

no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003, p. 266).

As MAs apresentam estilos bastante recorrentes que pressupõem um viés mais familiar, amigável e íntimo, uma vez que tendem a incitar no aluno que se apague ou diminua as hierarquias tendo em vista estabelecer uma relação mais próxima em que o locutor (aluno) confessa ao outro passagens da vida que não foram ditas; além disso, apresenta uma certa recorrência de informalidade na escrita, tendo em vista incitar uma espécie de conversa em que o sujeito fala sobre si. Observamos, também, uma tentativa de se instaurar pelas MAs uma parceria entre o locutor e o interlocutor, que se dá pelas narrativas pessoais, pelos enunciados confessionais e pela escrita de si. São, ainda, características do estilo próprias da MA as frases interrogativas direcionadas a si mesmo como forma de autorreflexão e ao outro como uma espécie de busca da condução da conduta.

Neste sentido, o que se observa com relação ao estilo de um gênero é que ele reflete a individualidade do falante, pois depende dele a escolha do estilo pessoal, individual possível na esfera de atualização de tal gênero. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 283), “o enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”.

Já a última característica, o conteúdo ou organização composicional diz respeito à forma como o gênero está organizado e é reconhecido na sociedade. No caso das MAs temos um gênero cuja organização ocorre na inter-relação necessária com outros gêneros, tais como narrativas pessoais, resumos, resenhas, diários, relatos. Segundo Fiorin (2006), podemos tomar como exemplo o gênero carta, o qual reconhecemos pela recorrência de certos elementos como: local e data, saudação, conteúdo, despedida e assinatura. No caso das MAs, esse conteúdo composicional pode ser identificado pela recorrência de narrativas pessoais que incitam no aluno que apresente fatos vivenciados no cotidiano de sala de aula, histórias pessoais que servem de mote para a apresentação da teoria.

Acrescentamos, ainda, que elas exigem do aluno o uso da primeira pessoa, uma vez que são experiências, vivências pessoais que são colocadas em análise e, portanto, exigem a marcação da primeira pessoa no singular ou plural. Também são recorrentes os enunciados confessionais e a escrita de si que incitam sempre um retorno a si mesmo como forma de autorreflexão, de avaliação, de posicionamento crítico diante da apresentação de fatos de sua relação com a teoria.

As três características que apresentamos – de forma muito breve, pois nosso foco não é esgotar a definição do gênero em questão – tiveram como objetivo tornar comum a compreensão do que estamos chamando de MAs e como elas são compreendidas por nós. As características levantadas nessa apresentação não podem ser tomadas como absolutas, prontas e acabadas, uma vez que devemos ter em mente que o

discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Entretanto, o que se pretendeu foi mostrar como o gênero MA se configura para nós, reforçando seu caráter de imbricamento com outros gêneros que circulam nas condições de produção e recepção que dão origem a ele. Pretendeu-se mostrar as principais características do gênero a fim de possibilitar uma melhor compreensão do papel que ele assume nesta investigação, qual seja: dispositivo de disciplina e controle do sujeito e do discurso.

2.1.2 MAs sob dois pontos de vista

As MAs se configuram nesta investigação sob dois pontos de vista diferentes. O primeiro ponto de vista é o do aluno a quem é solicitada a escrita e a quem é apresentada uma

finalidade para a produção e do professor que solicita tal produção. O segundo ponto de vista é o do pesquisador da tese que levanta hipóteses sobre o papel que tal produção assume dentro da instituição escolar. Acreditamos ser importante apresentar quais são esses olhares que são dados à MA, tendo em vista serem importantes para que o leitor compreenda a investigação que se desenvolve e tenha bem claro o que se propõe.

Nas condições de produção em que as MAs são solicitadas, elas se configuram para o aluno e para o professor como uma atividade escolar, uma entre as tantas outras que são solicitadas todos os dias nessas condições. Tomando-a como atividade de avaliação escolar, ela é apresentada pelo professor ao aluno como uma oportunidade para que este seja capaz de refletir de forma crítica e ativa sobre os conhecimentos que são apresentados em sala. A exigência de reflexão se faz de forma bastante pontual, específica; o professor solicita que o aluno, através da escrita das MAs, seja capaz de contemplar teoria e prática, o que implica diretamente em ser capaz de apresentar questões teóricas discutidas em sala, valendo-se de situações práticas vividas, presenciadas, conhecidas pelo aluno.

Desta maneira, a apresentação das questões práticas como forma de demonstrar compreensão do conteúdo é uma tentativa de fazer com que os conteúdos escolares façam sentido para o aluno e sejam compreendidos por ele. O que se propõe fazer com a produção das MAs é utilizar a memória do aluno sobre as mais diversas situações relacionadas à escola, bem como aos sujeitos que a ela se relacionam para possibilitar tanto a formação teórica quanto a prática. Acreditamos que a exigência que a MA faz do aluno possibilita “um saber metarreflexivo erguido em meio à subjetividade do aprendiz, uma vez que, ao resgatar sua trajetória escolar, acaba por atribuir sentido e significado aos conceitos trabalhados em aula” (PESCE, 2008, p. 73).

Quando as MAs incitam ou regatam no sujeito algo que ele já viveu, experimentou, presenciou em sua trajetória escolar, elas incitam uma busca, inclusive de

algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

O que se pode observar é que ao estimular que o aluno retome sua vida escolar, uma vez que a disciplina de “Conhecimentos Pedagógicos e Docência” faz paralelos sobre a escola e suas práticas ontem e hoje, a MA busca a reflexão crítica, o posicionamento ativo do sujeito sobre o motivo que nos leva a discutir em termos teóricos todas as questões que envolvem professor, aluno e sala de aula. As MAs são uma possibilidade, na perspectiva do professor, de

se adotar um posicionamento que incite a criticidade do sujeito em formação. Nas palavras de Freire, o pensamento adequado que deve adotar os professores diante de seus alunos está relacionado ao

dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [escola] – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos [...] Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 16-17).

Neste sentido, as MAs tendem a se aproximar do pensamento de Freire, pois prezam pelo aparecimento do sujeito nas reflexões teóricas que incitam. As MAs promovem a reflexão do aluno sobre os conteúdos quando os instiga a relacionar tais conteúdos às vivências que têm. Esta prática de escrita de MAs, nas condições de produção escolar, está relacionada à necessidade de possibilitar ao aluno uma reflexão crítica que incite tal sujeito a assumir a autonomia do seu pensamento e que, a cada escrita da MA, acredita-se promover a ampliação.

Falamos de memória⁴, mas o que seria memória para a constituição e compreensão do gênero em análise? Acreditamos ser necessária uma pausa no percurso que traçamos para compreendermos de forma breve tal questão. Busquemos a primeira noção de memória no senso comum, afinal acreditamos que é de lá que o aluno e o professor tiram os primeiros direcionamentos para, respectivamente, produzir e solicitar a MA. No senso comum, ela pode ser compreendida como lembranças de experiências vividas, recordações de algo que o indivíduo consegue conservar; capacidade que o sujeito tem de conservar fatos, momentos, histórias, ou seja, tudo o que ele consegue se lembrar. Como ponto de partida, tal compreensão nos parece interessante tendo em vista ser algo que pertence ao conhecimento coletivo que se tem do sintagma.

Pontualmente, e sob uma perspectiva teórica, Coracini (2011) salienta que o meio acadêmico tem se dedicado muito à memória, a qual vem se tornando objeto de pesquisa de diversos campos. Interessa-nos a definição de memória, proposta pela autora, sob a ótica discursiva. Neste sentido, “a perspectiva discursiva desloca a ideia de memória como lembrança ou recordação de algo que se supõe ter realmente acontecido para a constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de o sujeito se diz e diz o mundo” (CORACINI, 2011, p. 32). Ela acrescenta mais adiante que no ato de escrever “há sempre muito de mim, de minha

⁴Não é nossa preocupação apresentar uma reflexão teórica profunda e exaustiva sobre a compreensão que se tem de memória na atualidade, pois não se trata disso nossa investigação. Porém, apresentamos uma ideia inicial para servir de mote para compreendermos o gênero MA e possibilitar uma compreensão dos efeitos de sentido que ela assume nas condições específicas de sua produção.

subjetividade, de meu modo de ser e ver o presente, na interpretação do passado. Há sempre muito de mim no texto que escrevo: ao ex-crever, me in-screvo” (CORACINI, 2011, p. 43).

O que se observa é que a memória pode ser entendida com as lembranças e recordações, porém não assume somente esse sentido, uma vez que pelo viés discursivo ela é responsável pela constituição do sujeito e de seu discurso. A escrita como uma das formas de dar materialidade à memória possibilita que o sujeito diga sobre suas constituições social, histórica e ideológica muito mais do que ele, inclusive, pretendia dizer.

Segundo a mesma autora, no Brasil, assim como em outros países, a pós-modernidade com todas as suas inovações e tecnologias tem nos levado a considerar a desvalorização do passado, da história, da memória⁵ de um povo, marcado nas mais diferentes formas de expressão. Segundo a autora,

é nesse contexto que se insere o crescente interesse pelas autobiografias que, como o próprio nome indica, implicam num retorno à própria história, num dobrar-se sobre si mesmo para falar de si, o que é sempre uma maneira de escapar ao anonimato, ao esquecimento, numa sociedade capitalista e egocêntrica, [...] que pouco ou nada se interessa pelo particular, pelo singular, pelo diferente, pelo ser humano que tem uma história, a despeito de tudo (CORACINI, 2011, p. 24-25).

Talvez seja em razão do pouco interesse que se tem dado em relação ao que é particular, instaurado por essa sociedade pós-moderna, que se esteja tentando, através das MAs, resgatar o que é individual na produção escrita do sujeito que ocupa a posição de aluno em uma instituição de ensino superior; afinal, como afirma Coracini (2011), isso tem sido feito pelos inúmeros gêneros com caráter autobiográficos recorrentes na atualidade que, nas suas palavras, “implica num retorno à própria história, num dobrar-se sobre si mesmo para falar de si” (CORACINI, 2011, p. 24).

Acrescenta Rago (2011, p. 04) que vivemos em uma sociedade do espetáculo e essa sociedade tem evidenciado, cada dia mais, a individualidade e, em consequência disso, tem havido uma crescente valorização de narrativas pessoais, autobiografias, biografias, diários íntimos, *blogs*. Ratifica Coracini (2011) que se vive hoje uma crescente tentativa de deixar traços de si no mundo que, ao mesmo tempo, é o meu mundo e o mundo de ninguém. Isso se observa no crescente uso, segundo ela, de *blogs*, *orkut* e *facebook* com o intuito de deixar algo de si, uma memória para a posteridade.

Nesse sentido, parece haver uma produtividade e pertinência no uso das MAs, uma vez que tal gênero possibilita ao aluno mostrar-se de alguma forma. Esse “mostrar” sobre o qual fala a autora, acreditamos que nem sempre costuma ocorrer no meio acadêmico através da

⁵Neste caso, trata-se das recordações individuais ou coletivas que os sujeitos têm.

escrita de textos, afinal, sabemos que a prioridade no meio acadêmico é dada a gêneros em sua maioria impessoais, formais, de modo que falar sobre si e sobre suas experiências individuais, pessoais parece ser incompatível com tais condições de produção.

Ao que tudo indica, as MAs assumem dentro do ambiente escolar justamente o papel de possibilitar que apareça o sujeito que a escreve, o sujeito cuja vivência é única, pois todos nós temos sempre algo a contar de nossas vidas; então, as MAs podem possibilitar que esse sujeito apareça, quer seja nas suas histórias de sucesso ou de fracasso, alegria ou tristeza, superação. Somos compostos de histórias que nos narram e narram-se através de nós, histórias sobre como nos vemos, como vemos o outro e como somos vistos através do nosso discurso.

Feita essa breve contextualização do conceito de memória, voltamos ao olhar dado às MAs: o ponto de vista do pesquisador. Para a investigação da tese, a MA é muito mais do que um instrumento de avaliação escolar; é um dispositivo⁶ de disciplina e controle do sujeito e do discurso, tendo em vista que se temos um professor que faz uso dessa produção escrita para, de certa forma, controlar o aluno para que faça o que é solicitado; em contrapartida, temos também um professor que é controlado pela mesma MA. O que acreditamos ter, por meio da MA, é o dispositivo de disciplina e de controle que atua sobre os sujeitos das condições de produção de tal texto, quais sejam: professor e aluno.

Na perspectiva de investigação que instauramos nesta tese, as MAs são pensadas sob a ótica de Michel Foucault, ou seja, pensadas como um ritual que faz aparecer as relações de poder e saber, uma vez que o que se escreve é escrito tendo em vista o olhar do outro, bem como as verdades aceitas.

Neste sentido, buscamos refletir, posteriormente, sobre como a MA se constitui em dispositivo de disciplina e de controle, tentando traçar um paralelo com as seguintes questões: definir a MA como um dispositivo de disciplina e de controle; identificar os enunciados confessionais, assim como a função que exercem nas MAs; traçar um paralelo da MA com o que Foucault chamou de cuidado de si; observar as narrativas pessoais ou histórias de vida na construção do gênero em questão e sua pertinência para o dispositivo. A seguir nos propomos a pensar, então, a confissão nas MAs partindo do pressuposto de que há nelas uma relação do sujeito que confessa com o confessor e que essa relação reforça o dispositivo de disciplina e de controle. Acrescenta-se, após a reflexão da confissão, as contribuições das questões relacionadas à escrita de si, que fazem como que o sujeito instaure consigo mesmo um diálogo

⁶Tal termo é bastante fecundo nos trabalhos de Foucault, mais precisamente na fase que ficou conhecida como genealógica. Diante da importância de tal conceito para o que viemos nos dedicando neste estudo, dedicaremos um momento, no próximo capítulo, para compreender melhor tal conceito foucaultiano.

entre o olhar do outro e o olhar de si para consigo mesmo. Por fim, ainda, a título de ampliação da compreensão do gênero MA, as contribuições que possam advir das narrativas pessoais tendo em vista serem as MAs atravessadas por narrativas, histórias de vida. Mas antes de compreendermos tais questões, precisamos compreender o que é subjetivação – tema que passamos a abordar em seguida.

2.1.3 Modos de subjetivação: compreendendo o conceito

Antes que possamos continuar nossa investigação, é importante pausarmos o raciocínio para entendermos o que vem a ser subjetivação e, conseqüentemente, objetivação na perspectiva de Foucault. Para tecermos tal raciocínio, mobilizamos a fala de Guirado (2009) tendo em vista contemplar um pensamento interessante sobre a leitura que faz de Foucault acerca de tais elementos.

Em Foucault, a subjetivação refere-se ao modo como os sujeitos objetivados apropriam-se dessa objetivação; ao modo como aprendem a se reconhecer sujeitos. A subjetividade, por sua vez, pode ser entendida como resultante ou efeito do processo de objetivação de “si”. Isso se considerando que o sujeito objetivado não tem aqui nenhum traço de reificação; é forma, não coisa (GUIRADO, 2009, p. 139).

Podemos dizer que a objetivação diz respeito à construção do sujeito, aos modos como esse sujeito é constituído nas redes de saber e de poder. A objetivação e seus mecanismos de atuação sobre a constituição do sujeito têm a finalidade de “atuar sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir” (FOUCAULT, 2012, p. 232); tal objetivação é que diz quem é o louco, o delinquente, o aluno de Pedagogia da rede privada de ensino. A objetivação se relaciona com um dado saber que, ao constituir o sujeito, dá lugar às relações de poder que atuam sobre esse mesmo sujeito determinando-o, modificando-o, conduzindo-o. Para falar de objetivação, Foucault afirma que sempre se preocupou com a questão do sujeito, uma vez que, em suas palavras, o

objetivo [...] foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. O primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale* na filologia e na linguística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, em terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia. Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’. Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se um

sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de ‘sexualidade’. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa (FOUCAULT, 1995 *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231).

Na passagem, vemos o filósofo trabalhar a questão da objetivação no âmbito da construção de um objeto de investigação que pode ser entendido em determinadas condições. Neste sentido, as primeiras investigações dizem respeito à constituição do sujeito como objeto do saber, da ciência, dos discursos que constituem o sujeito como objeto de análise; na segunda, as práticas divisórias nas quais o sujeito é construído e se torna o centro, uma vez que é sobre ele que incidem as práticas divisórias, as quais, por serem “discordantes”, classificam, dividem o sujeito dentro de si mesmo; por fim, o modo que faz com que o ser humano se reconheça como sujeito diante dos saberes que o constituem, ou seja, os modos pelos quais o sujeito se constitui sujeito de si.

O que se vê é a apresentação, por Foucault, de três formas de objetivação que apontam para formas bem específicas de tratar o sujeito, porém insuficientes no que diz respeito à composição desse sujeito. Nas suas palavras, há três enfoques distintos que servem de referência para compreender a constituição desse sujeito, os quais o autor considera relacionados, são eles: saber, poder e ética – enfoques dependentes um do outro.

Acrescentamos a essa discussão a questão da subjetividade, tendo em vista não podermos falar de objetivação sem falar em subjetivação, afinal, na perspectiva foucaultiana, tais elementos são inseparáveis, dependentes um do outro. A subjetivação ou os “modos de subjetivação” na perspectiva de Foucault são as práticas que constituem os sujeitos. A necessidade de se falar sobre a subjetivação e seus modos, segundo Fonseca (2003), apresenta alguns problemas quando se trabalha a questão da objetivação-subjetivação na perspectiva de Foucault, tendo em vista encontrarmos estudiosos que ora os veem como divergentes, ora relacionados, ora como sinônimos.

A subjetivação ou os “modos de subjetivação”, na perspectiva de Foucault, deve ser compreendida sob dois pontos de vista. Nas palavras de Castro,

pode-se distinguir dois sentidos da expressão “modos de subjetivação” na obra de Foucault. [...] No primeiro sentido Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder. [segundo sentido] [...] as formas de atividade sobre si [...]. Foucault denomina “modos de subjetivação” a estas “formas de ação sobre si mesmo” (CASTRO, 2009, p. 408-409).

Portanto, tais modos de subjetivação podem ocorrer por meio da relação saber-poder ou pela relação do sujeito consigo mesmo, ou seja, a relação de saber-poder que constrói o sujeito

e a forma como esse sujeito constrói a si mesmo dentro dessa rede de saber e poder. Desta forma, não há como pensar a objetivação e a subjetivação a não ser pela sua constante relação inseparável, dependente para a constituição do sujeito.

Então, tais processos, na perspectiva de Foucault (2007, p. 25)

constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros a fazer parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as ‘práticas que dentro de nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto’, ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. Os segundos, por sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos em que Foucault procura compreender as práticas que, também dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria.

O que Foucault nos leva a concluir é que a subjetividade não é dada *a priori*, mas é construída dentro das práticas sociais. De acordo com Hardt e Negri (2001, p. 217),

uma das teses mais comuns da análise institucional proposta pela teoria social moderna é que a subjetividade não é um dado prévio ou original, e que ela é, pelo menos até certo ponto, formado no campo de forças sociais. Nesse sentido, a teoria social moderna esvaziou progressivamente qualquer noção de subjetividade pré-social e, em vez disso, fundamentou a produção da subjetividade no funcionamento de grandes instituições sociais como a prisão, a família, a fábrica a escola.

Eles continuam dizendo que há

dois aspectos desse processo de produção que devem ser acentuados. Primeiro, a subjetividade é um constante processo social de geração. Quando o chefe nos saúda na loja, ou o diretor da escola secundária nos cumprimenta no corredor da escola, forma-se uma subjetividade. As práticas materiais delimitadas para o sujeito no contexto da instituição (seja ajoelhar-se para rezar seja trocar centenas de fraldas) são os processos de produção de subjetividade. De modo reflexivo, portanto, mediante suas próprias ações o indivíduo é influenciado, é gerado. Segundo, as instituições fornecem acima de tudo um lugar discreto (casa, capela, sala de aula, a loja) onde a produção da subjetividade é realizada. [...] Cada instituição tem suas próprias regras e lógicas de subjetivação: “a escola nos diz: ‘você não está mais em casa’”; o exército nos diz: “você não está mais na escola” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 217).

Embora os autores afirmem que na pós-modernidade a construção da subjetividade tenha mudando, principalmente no segundo aspecto em que a maioria das instituições tem se modificado, ainda assim há práticas que apontam para a construção de subjetividades como é o caso das MAs dentro de sala de aula, lugar discreto, como afirma os autores. Em síntese, os modos de subjetivação pensados na perspectiva da MA como dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso objetiva os sujeitos na medida em que constrói uma posição sujeito por meio do discurso tomado como verdadeiro pela instituição. As práticas discursivas e não discursivas são as que dizem quem deve ser o sujeito aluno de Pedagogia, ou seja, cria-se um determinado sujeito por meio de um saber que se estabelece por redes de poder. Sendo

assim, há saberes em questão que contribuem para intensificar as relações de poder que tendem a disciplinar e controlar os sujeitos que escrevem as MAs, construindo, assim, subjetividades. Os modos de subjetivação podem ser pensados nas MAs primeiro por meio da objetivação de quem deve ser o sujeito aluno que escreve as MAs e, em segundo, por incitar que o aluno subjetive esse sujeito objetivado.

Há, então, uma determinação por meio das práticas institucionais entre as quais enfatizamos as discursivas, que cercam os sujeitos e determinam quem deve ser o sujeito aluno de Pedagogia e, conseqüentemente, o sujeito professor dentro das condições de produção da MA. A subjetivação ocorre no sentido de que a posição que o sujeito aluno de Pedagogia deve ocupar está relacionada às condições de produção da MA, as quais controlam esse sujeito. Os enunciados confessionais, as histórias ou narrativas de vida, bem como a escrita de si, são indícios da subjetivação tendo em vista instaurarem uma (auto)reflexão desse sujeito sobre si mesmo. Portanto, os processos de subjetivação se dão de duas formas: de um lado, a objetivação que “fabrica” os sujeitos e, de outro, o sujeito que se constitui na relação consigo mesmo; ela compreende as formas de constituição do sujeito que, diante das práticas que interferem em sua constituição, é levado a observar-se, analisar-se, decifrar-se dentro dos jogos de verdade que o cercam.

2.1.4 MAs e confissão

O tema da confissão está presente nas reflexões de Michel Foucault desde os anos 1960. Nas palavras de Foucault (1990; 1999), a confissão é um elemento importante no que diz respeito às tecnologias de disciplina e de controle do corpo, da população e da sociedade em si. Tal autor se dedicou muito à confissão que o sujeito faz de sua sexualidade e nós, entretanto, a deslocamos para a educação e suas formas de atuação sobre os sujeitos.

Segundo o filósofo francês, havia profissionais específicos e capacitados a ouvir as confissões dos sujeitos, profissionais estes que deveriam ser treinados a identificar o verdadeiro discurso e, a partir dele, avaliar o discurso do outro que se põe em situação de confissão. Partindo dessa investigação acerca da confissão, tal autor constatou que o “homem [...] tornou-se um animal confidente” (FOUCAULT, 1999, p. 59) e essa confissão é algo que vai muito além do ato de dizer algo sobre si, configurando-se como

um ritual do discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos

obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas circunstâncias externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 1999, p. 61).

A confissão é essa tecnologia que faz coincidir sujeito falante e enunciador quando promove a incitação da expressão dos pensamentos, de desejos, da vontade. Como tecnologia, ela incita que o sujeito fale de si tanto para compreender a si mesmo, quanto para tornar possível que o outro possa escutá-lo ou lê-lo, compreendê-lo, avaliá-lo; ela possibilita que apareçam as minúcias da vida do sujeito. A linguagem mobilizada na confissão torna possível o aparecimento de um “mundo minúsculo do dia-a-dia, as faltas banais, as fraquezas mesmo imperceptíveis, até o jogo perturbador dos pensamentos, das intenções e dos desejos” (FOUCAULT, 2010, p. 212).

A confissão é um mecanismo que gera saber, produz relações de poder, intensifica a relação entre discursos. Trata-se de um ritual que produz e dissemina verdades sobre um sujeito, trabalha com o reconhecimento do sujeito e de suas ações, pensamentos, posições. A confissão, como se configurou a partir do século XIX (FOUCAULT, 1999), fez com que o homem se colocasse diante de uma necessidade muito grande de contar, confessar seus segredos mais íntimos, passando a fazer parte de uma série de relações que se podem estabelecer, tais como “pais-filhos, alunos-pedagogos, enfermos-psiquiatras, delinquentes-expertos” (CASTRO, 2009, p. 84).

Podemos afirmar que as práticas de confissão se aprimoraram tanto que não somos mais obrigados a confessar, o fazemos por vontade própria nas mais variadas situações; vale lembrar o que disseram Coracini (2011) e Rago (2011) sobre o mostrar-se por meio da comunicação da internet. A confissão, como bem elucidou Foucault (1999), antes era restrita ao servo-senhor, ao pastor-ovelha, entretanto, na pós-modernidade, ela se alastrou para todas as instâncias da vida do sujeito, uma vez que esse falar de si mostra-se presente em grande escala tanto nos *blogs*, *twitter*, *facebook*, quanto na escrita escolar.

Ao pensarmos as MAs nas condições de produção escolar em que há a relação professor-aluno, é possível entendermos os traços de semelhança que elas guardam com o conceito de confissão de Foucault (1999), pois este procedimento – se assim pudermos chamá-lo – atua como um intensificador do caráter que defendemos assumirem as MAs, na nossa ótica, de dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso.

Segundo Prado Filho,

quando se diz “confissão” deve (se) entender tecnologia de confissão: conjunto imbricado de saberes e práticas relativas à subjetivação, colocados numa relação de

incitação recíproca, onde o ato de verbalização, o exercício do discurso em relação a si mesmo, gera um conhecimento sobre o sujeito. Ela é uma grande tecnologia de conhecimento e subjetivação dos sujeitos [...] que se difundiu em vários campos da vida moderna, presente entre nós no âmbito das relações institucionais, mas também nas relações de pessoais, íntimas, sempre ligadas a formas de conhecimento e de trabalho dos sujeitos sobre si mesmo (PRADO FILHO, 2008, p. 145).

Na confissão, assim como acreditamos ocorrer nas MAs, “devemos dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente” (FOUCAULT, 1999, p. 60). Esse dizer sobre nós mesmos, como afirma Prado Filho (2008), possibilita a construção de um saber sobre o sujeito aluno de pedagogia que o objetiva; a objetivação desse sujeito atua na condução de condutas que o subjetivam. Todo esse ato/ação é direcionado a um aparente interlocutor – o professor –, que solicita a escrita por meio de sanções⁷; a ele é dado o direto, pelo ritual de confissão que as MAs encerram, de bonificar, absorver, avaliar, diminuir, eleger, direcionar, orientar, conduzir.

Foucault acrescenta que o ato de confessar não está relacionado somente ao fato de que o confessante poderá ser perdoado, consolado, mas porque há jogos de verdade que devem passar por essa relação confessor-confessante. Nas palavras do autor,

a verdade não está unicamente no sujeito que a revelaria pronta e acaba ao confessá-la. Ela se constitui em dupla tarefa: presente, porém, incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo completar-se naquele que a recolhe. A este incumbe a tarefa de dizer a verdade dessa obscura verdade: é preciso duplicar a revelação da confissão pela decifração daquilo que ela diz. Aquele que escuta não será simplesmente o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade. Sua função é hermenêutica. Seu poder em relação à confissão não consiste somente em exigir-la, antes de ela ser feita, ou em decidir após ela ter sido proferida, porém em constituir através dela e de sua decifração, um discurso de verdade (FOUCAULT, 1999, p. 65-66).

As MAs tomadas como tecnologias de confissão são dispositivos de disciplina e de controle do sujeito, uma vez que possibilitam a instauração de uma certa verdade que se considera estar na interface professor-aluno. Essa verdade deve, aos poucos, ir fazendo parte do discurso do sujeito aluno pela condução que o professor fará da produção escrita. Sendo assim, o professor não tem apenas a função de dizer se a produção escrita está “certa” ou “errada”, ele tem a função de conduzir o aluno para o discurso aceito dentro das condições de produção em que tais textos são solicitados.

⁷Uma apresentação basilar de tal termo é importante, o que não dispensa mais detalhes no decorrer do trabalho. Na perspectiva de Foucault (2007a), a sanção assume duplo valor, ora como castigo de atos inadequados ora como bonificação por atitudes desejadas, por exemplo: por quem alimenta o discurso que se elege como verdadeiro de uma época ou aquele que é autorizado a receber a confissão.

A MA é, então, nesta perspectiva, dispositivo de disciplina e de controle que se exerce por meio da exigência de enunciações da vida pessoal do sujeito, enunciados confessionais que possibilitam avaliar uma verdade sobre o sujeito que se constitui na medida em que tal sujeito enuncia. A MA, ao assumir características confessionais, faz com que o aluno se vincule ao que ele diz de si mesmo e seja qualificado e modificado pelo outro quando diz sobre si mesmo e por si mesmo pela autorreflexão. A MA como tecnologia de confissão possibilita que se atue sobre o sujeito que confessa, incitando que o sujeito reflita sobre si mesmo e vá, aos poucos, promovendo mudanças em si que o conduzam ao que se espera dele na posição que ocupa.

Portanto, os enunciados confessionais que acreditamos estarem presentes nas MAs configuram-se como “um ato verbal pelo qual o sujeito faz uma declaração sobre o que ele é, concorda com essa verdade, é colocado em uma relação de dependência do outro e modifica [...] o relacionamento que você tem com você mesmo”⁸. E acrescentamos que, de acordo com Foucault, a confissão se caracteriza por “todos estes procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir [...] um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito” (FOUCAULT, 2013a, p. 390), como o fazem as MAs.

Esse processo de exposição da vivência pessoal, o qual é parte das exigências feitas para se produzir uma MA, é uma das várias tecnologias individualizantes possíveis dentro da escola, as quais “atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos” (GALLO, 2004, p. 92) de uma maneira bastante sutil, produtiva, pontual; afinal, um único professor é capaz de conduzir vários alunos através da escrita das MAs. Se um professor é capaz de conduzir a conduta de seus alunos mediante as MAs, não se pode deixar de dizer que a própria conduta do professor também é modificada a cada leitura das MAs, e isso ocorre porque o poder não se exerce em uma única direção, mas em todas as direções (FOUCAULT, 2013a).

A confissão é um ritual e as MAs assumem papel confessional e, portanto, ritualizada dentro da instituição escolar. Para o filósofo, o sistema educacional resume-se a

uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal o sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação dos discursos com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2008, p. 44).

As MAs são, portanto, uma das possibilidades de disciplinar e de controlar o sujeito e o discurso, tendo em vista se configurarem em um mecanismo institucionalizado de ritualização

⁸Tradução livre de: “un acto verbal mediante el cual el sujeto plantea una afirmación sobre lo que él mismo es, se compromete con esa verdad, se pone en una relación de dependencia con respecto a otro y modifica a la vez la relación que tiene consigo mismo” (FOUCAULT, 1998 *apud* HARCORT; BRION, 2014, p. 13).

da palavra que representa o embate, o confronto entre o “certo” e o “errado”; o discurso que deve ser aceito na confissão do aluno e aquele que deve ser excluído; a posição que deve o aluno que escreva a MA assumir para ter uma sanção positiva (nota alta) e a que deve excluir sob pena de ter uma sanção punitiva (nota mínima).

A confissão, sob a perspectiva de Foucault, apresenta quatro características que ele afirma serem performáticas⁹ e que a difere de um simples ato informativo, quais sejam: o “custo”, o “engajamento”, a “renúncia” e a “qualificação do sujeito” (FOUCAULT, 1981¹⁰ *apud* TAVARES, 2014, p. 5-6). O custo está ligado ao fato de que a confissão promove um esforço do sujeito em tornar dito o que antes não havia sido dito, sendo sacrificante para o sujeito dizer algo que não havia sido dito. O engajamento está diretamente relacionado a não resistência, diz respeito à disposição do sujeito em dizer tudo que diz sobre si mesmo por sua própria vontade. A renúncia, da vontade e do desejo do sujeito, está relacionada ao fato de o sujeito ter de se colocar diante do outro, o que implica em perda da resistência em dizer para o outro aquilo que antes era conhecido somente pelo sujeito confessante. E por fim, a qualificação do sujeito, isto é, a confissão produz, subjetiva através da voz daqueles que ouvem a confissão, sujeito este a quem é dado o direito de julgar e dizer sobre o confessante, uma vez que tal direito é dado a quem, dentro da instituição, tem o poder e o saber. Acreditamos que as MAs apresentam essas quatro características da confissão. Assim, deslocamos o olhar de Foucault sob a confissão para nosso objeto de investigação e consideramos que:

- há um custo no sentido de que o sujeito precisa estar disposto a buscar fatos de sua vida para apresentá-los ao olhar do professor, afinal, é preciso um sacrifício por parte do sujeito de apresentá-los da forma como direciona¹¹ a MA;

a produção das MAs implica em aceitação da condição de confessante, de sujeito que se coloca no dizer e que possibilita o olhar do outro sobre esse dizer, portanto permite o julgamento que o professor faz sobre seu dizer. O sujeito que renuncia a si quando se mostra ao outro é o que, de certa forma, empreende um esforço para tornar comum ao outro o que é do âmbito da intimidade, da personalidade;

- a questão do engajamento que é ainda mais interessante, pois o sujeito da confissão que é engajado é o sujeito que espera, de certa forma, uma recompensa pelo seu

⁹Tal termo está relacionado à interpretação que Foucault faz tomando por base a questão dos atos de fala (*speech act*) do linguista John Santiago e John Austin.

¹⁰Refere-se à obra “Fazer mal, dizer a verdade: a questão da Confissão na Justiça” (tradução nossa). FOUCAULT, M. **Mal faire, dire vrai. Fonction de l'aveu en justice** – Cours de M. Foucault (Louvain, 1981). Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2012.

¹¹De forma resumida, o direcionamento dado para produzir as MAs, dito em outras situações, está relacionado à reflexão que o sujeito precisa empreender entre o particular e o coletivo, a teoria e a prática, isto é, o sujeito precisa posicionar com a apresentação de fatos vividos, experiências suas e únicas para demonstrar uma compreensão sobre a teoria discutida nas aulas.

engajamento, seja essa recompensa a salvação, a absorção ou a nota máxima. Neste sentido, as MAs exigem o engajamento do sujeito na exposição de si que estaria relacionada a não resistir diante da exigência de como e o que escrever nas MAs. O não engajamento pode ser um indício de que o sujeito apresenta resistência em produzir as Mas; e,

- por fim, também possibilita a qualificação do sujeito por meio do julgamento do outro, uma vez que o professor é quem vai dizer que sujeito é esse que confessa e que sujeito ele deveria ser, quais discursos deveria mobilizar para ser aceito, absorvido, aprovado pelo olhar do professor e da instituição de ensino que determina o sujeito que deve fazer parte da sua ordem.

O que observamos é que a recorrência nas MAs de enunciados confessionais instaura, assim como na confissão na perspectiva foucaultiana, a relação de si consigo e com o outro que se configura pelas relações de poder estabelecidas na prática, isto é, relações

- com os outros [...], conforme Foucault, um estranho tipo de relação na qual aquele que fala tem o desconhecimento e aquele que ouve tem o conhecimento – e o poder: de perdoar [...]; de interpretar [...]; de conhecer: o segredo; a mentira; a verdade, a doença, a loucura, o crime... E o poder aqui não se restringe àquilo que conhece, mas liga-se também às possibilidades de agir e intervir sobre o sujeito a partir daquilo que dele se conhece;

- consigo mesmo, configura-se como relação de exteriorização, de introspecção, de busca de verdade dentro de si; onde o sujeito do enunciado coincide com o sujeito que fala. É também, relação de expiação, muitas vezes de culpabilização, implicando conhecimento de si, disciplina do sujeito sobre si mesmo, quando não [...] renúncia de si, ao corpo, ao desejo – e um sentimento de purificação [...] ou de transformação de si mesmo [...].

É, ainda, um discurso que produz efeitos não naquele ao qual é dirigido, mas naquele mesmo que fala (PRADO FILHO, 2008, p. 145).

As MAs, portanto, têm como finalidade a exposição do sujeito que se tem dentro da instituição escolar para conhecê-lo e, a partir dessa exposição, que o sujeito aluno faz de si o detentor, dentro dessa ordem escolar que estabelece as relações saber-poder, do conhecimento e do poder passará a atuar disciplinando-o e controlando-o, embora consideremos que os próprios sujeitos, pela autorreflexão, também possam fazê-lo. Assim como na confissão, a intervenção da MA é pontual e individualizada, o que promove mais produtividade de ação para o dispositivo de disciplina e de controle no qual ela configura. A MA implica, ainda, em uma metarreflexão do sujeito consigo mesmo, quando o sujeito volta-se a si mesmo avaliando o seu comportamento e promovendo mudanças em si diante de voltar-se a si na escrita das MAs; a própria escrita de si serve como disciplinadora, reguladora, controladora.

A MA possibilita, então, que o aluno questione a posição que assume de sujeito aluno em relação àquela que deveria assumir a cada produção escrita. Esses enunciados confessionais

que o aluno vai mobilizando para (re)significar de maneira pessoal a teoria apresentada em sala de aula, potencializam no sujeito o conhecimento de si tendo em vista que traz para a escrita as emoções, os sentimentos, as observações, as reflexões e as experiências que passam a fazer sentido diante do conhecimento com o qual entra em contato. A MA apresenta-se como uma atividade metarreflexiva, uma vez que

mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências (SOUZA, 2006a, p. 101).

Como um objeto de avaliação pedagógica e, conseqüentemente, um dispositivo de disciplina e de controle que atua no sujeito e no seu discurso, a MA incita no aluno a reflexão sobre o sujeito que ele é, sobre o como de si mesmo dentro das condições de produção que o determinam.

Sendo assim, consideramos ser uma estratégia do dispositivo MA para atuar sobre o sujeito e seu discurso, a incitação da produção de enunciados confessionais, pois por meio desta tecnologia confessional saberes são produzidos pelo e sobre o sujeito e esses mesmos saberes agem sobre ele, interferindo diretamente em sua maneira de ser, em suas ações. O saber produzido também gera relações de poder que atuam no cotidiano do aluno de Pedagogia, por exemplo, fazendo com que ele atue sobre si mesmo. Os enunciados confessionais presentes nas MAs trazem para a escrita as relações mais íntimas do sujeito com o mundo, o que possibilita a ação do poder. O fato de as MAs serem uma prática cotidiana na disciplina de “Conhecimentos Pedagógicos e Docência”, uma vez que são solicitadas em todas as aulas, faz com que quanto mais o aluno escreve, mais enunciados confessionais ele produza, o que produz, conseqüentemente, mais saber sobre si.

Diante da delineação dessa tecnologia que é constituinte da MA, outras a ela relacionadas contribuem para a engrenagem que a MA engendra. Em razão disso, pretendemos, na próxima sessão, trazer algumas contribuições de pesquisas sobre as histórias de vida ou narrativas pessoais para que possamos compreender ainda melhor a função das MAs como dispositivos de disciplina e de controle. Neste sentido, pretendemos refletir sobre o fato de que essas histórias ou narrativas contribuem para pensarmos melhor o caráter confessional desse gênero.

2.1.5 MAs e narrativas pessoais¹²

Quando falarmos de narrativa, neste investigação, não estamos nos referindo ao conceito dessa tipologia, embora tal tipologia esteja presente nas MAs como constitutiva de tal gênero. Na verdade, estamos nos referindo ao que costumamos delinear, nos estudos voltados para a literatura, por “narrativa de vida” (JOSSO, 2006) ou “histórias de vida” (JOSSO, 2002; 2004; 2006; 2007), “narrativa na primeira pessoa”, “narrativas pessoais”, “narrativa autobiográfica” (CHENÉ, 1988; BUENO, 2002; 2006) e, ainda, “narrativa de si” (GODSON, 2004). Na verdade, não estamos falando de narrativa na sua acepção simplificada, mas na que se refere a acontecimentos que se relacionam ao sujeito que as narram de forma particular para compreender, (re)significar o momento em que ele vive.

Estamos, portanto, nos referindo aos estudos que se desenvolveram por volta da década de 1980, os quais, segundo Josso (2004), foram marcados pela publicação de *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, em Montreal e em Paris, por Gaston Pineau, em que se propõe que as histórias de vida são elementos importantes para se refletir sobre a formação, em especial, do docente. Os trabalhos de Pineau publicados, posteriormente, alguns em conjunto com Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, faziam parte da fundação da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* cuja preocupação centrava-se na utilização dos relatos autobiográficos como procedimento de avaliação do processo de formação.

No Brasil, tal proposta começa a ser disseminada por volta dos anos 1990 por autores e pesquisadores como Sonia Kramer, Solange Jobim, M. Teresa de Freitas, entre outros que, tomando como base a perspectiva backhtiniana, adotaram as histórias de vida em suas pesquisas para fins diversificados, mas sempre tendo como maior preocupação o sujeito professor e sua formação. Entre esses tantos estudiosos cuja dedicação é a interferência das narrativas pessoais no contexto escolar da formação docente, citamos Souza (2006; 2006a)¹³, Josso (2004; 2006)¹⁴ e Bueno (2002)¹⁵. O foco de pesquisas dessa natureza está na preocupação referente às

¹²Larrosa (1994, p. 11) usa tanto o termo “narrativas pessoais” quanto “histórias de vida”, não fazendo, portanto, diferenciação entre eles. Segundo o autor, há possibilidades, dentro do contexto da sala de aula, de se produzir narrativas pessoais que podem ser orais ou escritas. Nesta investigação trabalhamos unicamente com as Mas, as quais apresentam características de narrativas, histórias pessoais, de vida escritas; a MA é uma possibilidade entre tantas outras de se trabalhar as narrativas pessoais no contexto pedagógico. Reconhecemos o quanto podem ser fecundos trabalhos cujo foco são as narrativas orais, porém elas não fazem parte da nossa investigação.

¹³As obras as quais me refiro são “Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas” que foi publicada no livro “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si” e “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores”, respectivamente.

¹⁴Trata-se da seguinte obra da autora “Experiências de vida e formação” e da obra “Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais da formação do conhecimento: destinos sócio-culturais e projeto de vida programado na invenção de si”.

narrativas pessoais e as suas contribuições para a formação, em sua grande maioria continuada, de docentes, como já se salientou anteriormente.

Pesquisadores como os citados são pertinentes para o estudo que desenvolvemos, porque nos ajudam a pensar as MAs como apresentando traços de narrativas pessoais como constituintes, além de voltarem nosso olhar para o sujeito da educação que ocupa a posição de aluno no processo de ensino-aprendizagem e as interferências efetuadas na constituição desse sujeito. Os trabalhos citados versam sobre professores formados que refletem sobre sua formação, no caso da nossa investigação, todos os sujeitos são alunos em formação, o que faz da apropriação de tais estudos algo muito interessante, uma vez que instaura outro foco de investigação.

As pesquisas citadas são mobilizadas para nos possibilitar a compreensão acerca das MAs, bem como dos traços que elas apresentam de narrativa pessoal, permitindo-nos pensar a relação sensível que existe entre a história de vida do aluno de Pedagogia e o conhecimento necessário para sua formação; ainda, nos dá indícios sobre como tal gênero atua como dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e de seu discurso por meio dessas narrativas. Diante do exposto, mobilizamos alguns dos estudos mencionados com o intuito de que contribuam para que entendamos as características do gênero MA, a fim de firmar base sobre as quais procuraremos analisar e refletir sobre as questões relacionadas ao dispositivo de disciplina e de controle que as MAs são, de acordo com o nosso ponto de vista.

Verificamos, também, que há uma carência de estudos dessa natureza os quais possam abordar tais narrativas pessoais produzidas pelos alunos, por exemplo, em curso de graduação e a interferência, objetivo ou pertinência delas para a constituição dos sujeitos em formação inicial. Em razão desta carência e de haver uma relação das MAs com as narrativas pessoais, pois as MAs apresentam, de certa forma, tais características, trouxemos tal contribuição para a compreensão do nosso objeto. As MAs aparecem-nos como formadas por enunciados confessionais, mas também contendo narrativas pontuais e pessoais, ou seja, histórias de vida narradas nas quais os alunos são e precisam ser, de tal forma, autores, personagens e narradores. Autores na medida em que precisam se responsabilizar pelo que vão dizer; personagens por se tratar de suas histórias e não dos outros; e, por fim, narradores, por serem eles mesmos que contarão essa história que constitui a MA de cada aula.

As MAs assumem o papel de possibilitar que o aluno conte as histórias de sua própria vida, do que lhe aconteceu em termos de processo de ensino-aprendizado, bem como de que forma ocorreu tal processo e os impactos que promoveram em si; o que mudou ou mudará; o que se foi, se é e se pretende ser. Estas MAs atuam no sujeito de forma dupla, como dissemos,

não exigindo apenas que o aluno faça um resumo da(s) aula(s), mas que traga a sua vivência para servir de exemplo, para servir de prova do que se compreendeu, participou e vivenciou através da discussão teórica proposta em sala de aula.

Acreditamos que à investigação que fazemos em relação as MAs pode-se acrescentar mais uma reflexão, qual seja: olhar para o sujeito discente através dos textos que ele escreve e compreender os processos pelos quais passa dentro da sala de aula que modificam, de uma forma ou de outra, seu posicionamento e seu discurso, interferindo, inclusive, nessa formação inicial no curso de Pedagogia. Consideramos, entretanto, que as MAs apresentam algumas características das narrativas pessoais em razão da forma como são mobilizadas dentro da sala de aula como um objeto de avaliação da aprendizagem em que se exige que haja relação entre a prática, a vivência, a experiência pessoal do aluno e o conhecimento teórico institucionalizado, o conhecimento apresentado como sendo coletivo.

Já dissemos que um dos objetivos verbalizados pelo professor em sala de aula para justificar a produção desse texto escrito é a possibilidade que ele traz de contemplar teoria (coletiva, ciência, sistematização) e prática (individual, experimental, pessoal). Segundo Delory-momberger,

a partir da narrativa pessoal, a corrente das histórias de vida traduz e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, que é aquele da maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem. [...] este processo se constitui na interface entre o individual e o social (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 49).

Nesse sentido, é através das histórias de vida, das experiências pessoais que dizem respeito à relação do aluno com a escola, bem como com os professores, conteúdos ensinados, didática e metodologia de ensino, acrescentando a isso as verdades que aceitam de acordo com a posição que ocupam, é que consideramos que as MAs atuam na fixação de papéis que devem ser seguidos, modificam os discursos, elegem alguns discursos como verdadeiros, determinam as relações de poder e saber presentes nas condições de produção (FOUCAULT, 2008).

Esse processo de disciplina e de controle que ocorre por meio das MAs acontece a partir do momento em que o aluno busca reconstruir suas experiências, assim como compreender o conhecimento institucionalizado, ou seja, a teoria apresentada nas aulas que mobilizou para servir de base para reconstruir tais experiências. Nesta relação entre o que precisa ser dito sobre o conhecimento institucionalizado e aquilo que é dito sobre o sujeito em termos de individual e pessoal é que o dispositivo atuará determinando, orientando, conduzindo, disciplinando, controlando.

As MAs possibilitam que o aluno mobilize a vivência pessoal, individual como uma ferramenta que atua na promoção da compreensão dos conhecimentos apresentados em sala. Neste sentido, “a vivência cotidiana apresenta-se, desde então, como uma mediação rica de promessas para o conhecimento e a educação individuais e coletiva” (JOSSO, 2006, p. 22). Nas palavras do autor citado, trata-se de uma “promessa”, portanto, não se garante que a mediação entre as vivências cotidianas mobilizadas para compreender os conteúdos escolares sejam sempre uma ferramenta que possibilita o aprendizado do aluno, porém é uma entre tantas possibilidades. O que importa é que essa produção escrita cumpre o papel de dar voz ao aluno, a sua individualidade, pessoalidade, questão bastante buscada pelos sujeitos na atualidade; conforme salientou Coracini (2011), é nessa voz que o dispositivo atua como conduta de condutores.

Acrescenta Josso (2006) que são pertinentes as formas ou estratégias de ensino que tomam as histórias de vidas¹⁶, seja de professores ou alunos, como ponto de partida para a construção do conhecimento, uma vez que tal prática é

perfeitamente possível como desencadeadora do processo de conhecimento e de aprendizagem. Trata-se, portanto, de trabalhar com nossos aprendizes sobre as mais diversas experiências com as quais se possa colocá-los em contato com nossos temas de trabalho e sobre o interesse de conhecimento que está em jogo para eles em nosso ensino (JOSSO, 2006, p. 24).

Observa-se, então, que as MAs são ferramentas – como dissemos no início deste capítulo – ao apresentar sua função primeira, colocadas na prática escolar para auxiliarem a reflexão crítica do aluno e, conseqüentemente, maior compreensão dos conteúdos escolares apresentados. É nesse sentido que Josso (2006) vê a pertinência das narrativas pessoais ou histórias de vida; tratando-se da segunda função apresentada para as MAs, dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso, tais narrativas ou histórias contribuem no sentido de que possibilitam que o sujeito diga sobre si o que antes não havia sido dito, exigindo-lhe engajamento, pois é preciso querer dizer sobre si e sua vivência e colocá-la sobre o olhar do outro, professor, que avalia a MA, exige renúncia, uma vez que é preciso não resistir à ordem do discurso que a MA prioriza. Nesse sentido, as narrativas ou histórias se relacionam com os

¹⁶De acordo com Marie-Christine Josso (2006), a proposta de se considerar as histórias de vida como um método de pesquisa nasceu no início do século XX, tendo sua aplicação nos campos da sociologia, antropologia e psicologia. Por volta da década de 1980 alguns pesquisadores começaram a fazer uso de tal método voltado para a educação, em especial, a de jovens e adultos. No Brasil, de acordo com Belmira Oliveira Bueno (2006), tais estudos se intensificam nos anos 1990, o que possibilitou um repensar da pesquisa educacional. Observa-se, então, que estudos voltados para a história de vida, acrescentando também o método autobiográfico, são bastante recentes no Brasil, o que justifica não haver muitos trabalhos, além do fato de que os existentes versam, mais precisamente, sobre a formação do professor considerando-o como já professor e não um aluno no processo de formação.

enunciados confessionais e, desta forma, contribuem para a atuação do dispositivo no qual se configura a MA.

Acreditamos que as MAs possibilitam ao aluno refletir sobre as histórias de vida, pois apresentam “uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido” (JOSSO, 2002, p. 34); além disso, reforça o tema da aula, bem como a pertinência desse tema para que o aluno compreenda as suas próprias histórias pessoais e o seu papel de futuro profissional da área de Educação. As MAs, pela forma como se configuram, levam-nos a acreditar que, no processo de ensino-aprendizagem, é dada a possibilidade de o aluno ter parte ativa na aquisição do conhecimento quando, no processo interativo em que as MAs possibilitam, apoiam-se nas narrativas de vida contadas por tais alunos, as quais servem de demonstração, exemplificação do compreendido sobre o conteúdo da aula. Segundo Josso (2002; 2006), as histórias, narrativas pessoais, são uma inovação nas práticas de ensino-aprendizagem, pois

as aprendizagens e o processo de conhecimento oferecido pelo professor ou formador não são mais exclusivamente constituídos sobre a base da lógica da disciplina e/ou de pesquisa do professor, mas articulam-se com as lógicas dos que aprendem apoiando-se sobre suas experiências, suas ideias, suas representações e seus interesses de conhecimento (JOSSO, 2006, p. 24).

Observa-se que as MAs promovem uma relação dialógica entre conhecimento, experiências de vida, professor, aluno. Elas deslocam-se de uma visão tradicionalista do processo de ensino-aprendizagem, em que o foco do conhecimento está localizado no professor, para outro foco, o de que o conhecimento é construído na interação. O que se vislumbra é uma prática de escrita de textos em sala de aula que abre espaço para que o aluno reflita sobre o estudante que ele foi, que ele é e o futuro profissional de Pedagogia que a instituição acredita ser demandado na atualidade, isto é, abre espaço para uma reflexão sobre o constante processo de formação desse aluno que não cessa.

As narrativas pessoais contribuem para reforçar o caráter confessional das MAs, uma vez que incitam que o sujeito fale sobre si, narre suas histórias, conte sua vida. Sendo assim, as MAs, que por si só são um dispositivo de (auto)formação do docente, podem ser vistas como uma escrita pessoal que põe em evidência o sujeito que a produz de uma forma bastante particular, pontual. Nas narrativas, abrem-se espaços para que o sujeito diga sobre si, coloque-se sobre a apreciação do outro, conte sua vida ao outro a quem dá o direito não só de qualificar e julgar, mas de conduzir, direcionar. Enfim, podemos dizer que as histórias de vida servem para intensificar os enunciados confessionais e fazem com que eles apareçam, cada vez mais

intensos, uma vez que conjugam as exigências das condições e produção, assim como a necessidade que o sujeito tem de se mostrar para o outro.

Poderíamos dizer que, de um lado, a escrita autobiográfica¹⁷ é problematizada como forma de sujeição ao olhar da autoridade e de fixação da própria identidade; de outro, a escrita de si se destaca como uma prática de constituição da subjetividade e de trabalho sobre si, e nesse sentido, pode ser analisada como linha de fuga diante do poder e como meio de abertura para o outro (RAGO, 2011, p. 7).

Diante do que foi dito até o momento, dedicar-nos-emos às reflexões de Foucault sobre o cuidado de si. Tal proposta tem por finalidade, em linhas bastante gerais, pensar a atitude do sujeito em buscar uma reflexão sobre si mesmo a partir da provocação que a MA incita – questões que abordaremos no próximo tópico.

2.1.6 MAs sob a ótica da escrita de si

Nesse momento, dedicamo-nos a refletir sobre a relação que se estabelece entre as MAs com o que Foucault chamou de escrita de si, a fim de buscar indícios que nos ajudem a compreender como se configura esse gênero o qual tomamos como *corpus* de investigação. A escrita de si não é uma técnica da atualidade, pelo contrário, é bastante antiga e também está relacionada com a confissão que delineamos a pouco, uma vez que tal escrita revela algo interior ao sujeito. A escrita de si

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (FOUCAULT, 1991, p. 48).

Nesse sentido, as MAs, que se configuram pela apresentação de enunciados confessionais também pautados em narrativas, histórias de vida, permitem, ainda através da escrita de si, a criação de condições propícias para que o sujeito reflita sobre si mesmo e sobre a posição que adota na escrita. A MA e sua natureza de escrita de si coloca o aluno diante de si mesmo e do outro, e isso implica no fato de que a relação estabelecida pela MA possibilita que o aluno vá tendo sua conduta conduzida e modificada por ele mesmo e pelas condições de

¹⁷Consideramos autobiografias um gênero muito próximo das narrativas pessoais ou histórias de vida; neste sentido, não pretendemos fazer distinções, mas considerá-las como similares.

produção que orientam a escrita, ou seja, tal prática pedagógica de escrita de textos produz sujeitos na medida em que quem as escreve se descreve no que escreve.

A escrita de si, em qualquer condição, produz saberes sobre os sujeitos que permitem o exercício do poder, da disciplina e do controle, no espaço pedagógico¹⁸. Essa produção se intensifica, pois, segundo Larrosa (1994), esse espaço não se configura em um espaço neutro, não problemático, em que circulam um conjunto de saberes, mas é um espaço em que se produzem sujeitos.

Segundo Foucault (2003)¹⁹, as tecnologias de si ou o cuidado de si contribuem para a construção da subjetividade, tendo em vista que fazem com que o sujeito atue sobre si, seja por si mesmo ou pelo outro que o auxilia, o conduz, o direciona, o incita. Essa atuação sobre si promove modificações no sujeito que o reconstroem para alcançar um determinado estado de felicidade, de sabedoria. Então, propomos um olhar sobre as MAs como uma prática de escrita na escola onde o sujeito tem por obrigação se mostrar, ou seja, as MAs são textos cuja função é incitar uma escrita de si que faz com o sujeito reflita sobre si consigo e com o outro; uma escrita que, muito além de produzir conhecimentos sobre o sujeito que fala de si, tem por finalidade atuar na constituição ou nos modos de constituição do sujeito que as escreve.

A questão que levantamos da escrita de si não se configura para nós como uma novidade e, tampouco, constitui-se em uma inovação da Modernidade; pelo contrário, é uma prática bastante antiga, segundo nos apresenta Michel Foucault (2006). Tal autor, quando buscou elementos na cultura antiga para compreender como se apresentava a cultura de si, o cuidado de si, observou que para a preparação de um homem virtuoso, na época, eram necessários discursos verdadeiros e racionais. Nos estudos que realizou, o filósofo fez três apontamentos que considerou serem importantes para se chegar a tal discurso que chamou de verdadeiro, racional, são eles: “importância da escuta [...]. Importância também da escrita. [...] Importância, igualmente, dos retornos sobre si no sentido, porém, de exercícios de memorização daquilo que foi aprendido” (FOUCAULT, 2006, p. 607-608). A escrita, então, ganha papel de destaque para a reflexão em torno do eu e de suas atitudes, tornando-se, como outras tecnologias, um objeto

¹⁸Larrosa (1994) adota a perspectiva de considerar a proximidade do discurso pedagógico e do discurso terapêutico. Segunda sua proposta, ambas estão intimamente relacionadas em termos de práticas de atuação sobre o sujeito, uma vez que considera haver no discurso pedagógico estruturas similares às práticas do discurso terapêutico. Para ele, a educação é cada vez mais uma espécie de terapia e está cada vez mais tomada como uma forma de educação do sujeito.

¹⁹Conforme Foucault (2003), há quatro modalidades de tecnologias que estão interligadas e que determinam a subjetividade, quais sejam: tecnologias de produção, tecnologias de sistemas de sinais, tecnologias de poder e as tecnologias de si ou tecnologias do eu. A esta última, dedicamo-nos neste trabalho por ser uma tecnologia por meio da qual o sujeito pensa a si mesmo a fim de atuar sobre sua subjetividade, o que acreditamos que é feito por meio do dispositivo de disciplina e de controle que as MAs assumem.

de subjetivação; afinal, a escrita em especial é um processo através do qual o indivíduo se constitui sujeito diante de si e do outro. Segundo o próprio Foucault (2006), a escrita apresenta uma função etopoiética²⁰, ou seja, a função de transformar, modificar, criar a imagem do sujeito.

Neste sentido, a escrita assume o papel de um dispositivo confessional que, de certa forma, substitui o olhar do outro e que, ao mesmo tempo, se dá ao olhar do outro, ou seja, substitui o olhar do outro no sentido de se dar em um ato solitário ao mesmo tempo em que se dá ao olhar do outro no sentido de ser destinado ao outro que, além de julgar e avaliar, também orientará, conduzirá. Esse movimento de escrita das MAs possibilita que o sujeito faça uma (auto)reflexão, uma avaliação de si diante de si mesmo e do outro, afinal, a escrita não é um ato simples, pois quando escrevemos nos inscrevemos nessa materialidade linguística, na perspectiva de Foucault – dizemos e nos dizemos pela escrita.

Para falar do cuidado de si, Foucault empreendeu uma análise desde os gregos para compreender como esse conceito se constituía naquela época. Tal análise foi empreendida no curso proferido por ele, no *Collège de France*, em 1982, mais precisamente na aula do dia 6 de janeiro. Na ocasião, definiu o cuidado de si como sendo “uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega [...], o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (FOUCAULT, 2006, p. 4). O curso foi publicado posteriormente sob o título de “*A Hermenêutica do Sujeito*”, onde se encontra a sua tradução. Neste curso, então, o filósofo se preocupou, justamente, com as questões que envolvem as práticas e/ou tecnologias de si, de subjetivação e sua relação com a verdade; a partir dessa compreensão, o filósofo acreditou que poderia entender melhor a relação entre os processos de subjetivação e a verdade. Foucault se dedicou a essa temática do cuidado de si, fazendo um mapeamento dele desde o que chamou de “epiméleia heautoû”²¹, na civilização ocidental tomando como ponto de partida a máxima delfica de Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”, ao qual estaria de alguma forma interligado, “acoplado, atrelado”²² (FOUCAULT, 2006, p. 7). Desta forma, sua preocupação localizou-se no sujeito compreendido como

²⁰Segundo Foucault (2006, p. 290, grifos do autor), “*ethopoiefn* significa: fazer o *éthos*, produzir o *éthos*, modificar, transformar o *éthos*, a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethopoiót*: aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo [...]”.

²¹Foucault (2006) toma por base de seu percurso para compreender o cuidado de si três grandes períodos históricos nos quais se encontram seus indícios: o período socrático-platônico em que surge na filosofia a preocupação com a *epiméleia heautoû*; e a passagem entre os séculos IV e V, “da ascese filosófica para o ascetismo cristão” (FOUCAULT, 2006, p. 41). O primeiro momento, diálogo de Alcebiades, de Platão, marca o momento em que a teoria do cuidado de si ganha vida na filosofia (FOUCAULT, 2006).

²²Foucault explica que tal acoplamento deve ser entendido como uma forma de subordinação do preceito delfico conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) ao cuidado de si (*epiméleia heautoû*).

modificável, transformável, passível de ser conduzido e de se conduzir, sujeito que constrói a si mesmo.

Dos estudos desenvolvidos sobre o cuidado de si, Foucault observou haver na antiguidade clássica uma ideia e uma prática semelhantes à da escrita de si, e destacou seu valor ao afirmar a importância da escrita, pois, segundo o autor,

havia naquela época uma cultura do que poderíamos chamar de escrita pessoal: tomar notas sobre as leituras, as conversas, as reflexões que ouvimos ou que fazemos com nós mesmos; conservar cadernos de apontamentos sobre assuntos importantes (que os gregos chamavam *hypomnēmata*) a serem relidos de tempos em tempos para reatualizar o que continham (FOUCAULT, 2006, p. 607).

O que se observa é que, além de ressaltar a existência de uma escrita de si, para nós apresenta características de uma escrita de cunho pessoal. O autor observou, ainda, que tal escrita apresenta pressupostos bastante específicos: servir de rememoração de discursos tomados como verdadeiros de uma época que deveriam ser consultados de tempos em tempos. Isso implica em dizer que essa escrita tanto serviu de princípio de agrupamentos de discurso, uma vez que tinha por finalidade retomá-los e organizá-los de maneira coerente, quanto servia para a constituição do sujeito à medida que ele ia, também, sendo (des)escrito.

Segundo Foucault (2004, p. 156), não se pode perder de vista que “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. A MA, neste sentido, apresenta indícios dessa escrita de si, pois se observa que ela se configura em um processo de escrita em que o sujeito que ocupa a posição de aluno expõe sua própria vida, seus sentimentos, suas experiências, suas vivências, enfim, a MA tem por finalidade possibilitar que o aluno faça uma exposição de si mesmo e das verdades que circulam nas condições de produção de tais textos a partir da reflexão do conhecimento teórico apresentado em sala.

De tal olhar teórico, é possível encontrar indícios de que as MAs, que apresentam enunciados confessionais, histórias, narrativas de vida, são, também, escritas de si e, conseqüentemente, em razão dessas características é que acreditamos que elas sejam dispositivos de disciplina e de controle do sujeito e do discurso. As MAs, apoiadas nos mecanismos anteriormente citados, buscam promover mudanças, atuar sobre o indivíduo constituindo o sujeito, ou seja, o papel da MA, em termos de escrita, “é constituir [...] um ‘corpo’” (FOUCAULT, 1992, p. 143).

As MAs, como escritas de si, trazem indícios de que há a incitação no sujeito no sentido de uma espécie de elaboração, reflexão, (re)significação de si a cada momento de escrita. A MA, como dissemos, configura-se como uma escrita de cunho pessoal, permeada de enunciados confessionais cujas características principais são a presença do vivenciado pelo aluno, uma vez

que lhe exige que o conteúdo narrado centre-se na prática, no pessoal, no vivido. Elas também se pautam na necessidade de que o sujeito sempre retome já ditos em termos de conhecimentos tidos como verdadeiros, os quais o aluno deve organizar de forma coerente, ou seja, as MAs, de certa forma, contribuem para que o aluno seja capaz de “constituir a si mesmo como sujeito de ação racional pela apropriação, a unificação e a subjetivação, de um já-dito fragmentário e escolhido” (FOUCAULT, 2006, p. 640-641).

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso (FOUCAULT, 1992, p. 142).

As MAs, compostas de enunciados que identificamos como recorrentes em textos em que configuram a escrita de si, possibilitam e contribuem para que os sujeitos assimilem os discursos tomados como verdadeiros nas condições de produção da MA, isto é, a escrita de si possibilita e incita no sujeito uma tomada de posição diante do que está sendo dito, diante daquilo que ele está pensando, lendo, vivenciando na sala de aula. Nas palavras do filósofo,

é escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso de virtualidade física (FOUCAULT, 2006, p. 452).

Se a escrita de si na perspectiva de Foucault disciplina e controla, as MAs que apresentam características de uma escrita de si podem ser consideradas dispositivos de disciplina e de controle que atuam sobre o sujeito e seu discurso modificando-o, conduzindo-o, ressignificando-o, uma vez que a cada escrita, a cada aula, a cada coisa dita pode ser implantada na alma do sujeito, tornando-se um hábito que o discurso e as condições de produção vão incitando, induzindo à assimilação pelo sujeito.

Rago (2011, p. 5-6) afirma que

Foucault insiste em marcar a diferença entre a “escrita de si” dos antigos e o gênero autobiográfico moderno, em que predomina o tom confessional. Desvendando as dimensões do poder que atravessam a prática da confissão, ele mostra que esta caracteriza um tipo de narrativa de si e de relação com a verdade que visa purificar o eu pela revelação da mais profunda interioridade, no contexto de uma ética voltada para bastar-se a si próprio. Mais do que isso, a “maquinaria da confissão” supõe um indivíduo culpado, pecador, que deve desconfiar de si mesmo e identificar os erros e desvios de caráter, sobretudo em seu comportamento sexual, tendo em vista a correção, isto é, a adequação às normas instituídas e ao regime de verdade predominante. Além do mais, essa decodificação subjetiva que tem como objetivo a purificação da alma deve efetuar-se diante do olhar de um outro superior, detentor das normas e da verdade, capaz de auxiliá-lo na busca da salvação. A armadilha do poder envolvida nesse movimento é objeto da preocupação de Foucault.

Foucault salienta haver, em *Hermenêutica do Sujeito*, através da prática de escrita duas formas de exercícios de si, quais sejam: os hypomnêmata e a correspondência. Quando Foucault nos fala do hypomnêmata²³, livros nos quais se faziam anotações, cadernetas pessoais, ressalta que, embora tenham sido usados para anotar de forma pessoal diferentes assuntos²⁴ sobre os quais se deseja relembrar por algum motivo, não podiam ser considerados diários pessoais, pois não eram “narrativas de si mesmo”. Nas palavras do autor,

o movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si (FOUCAULT, 2004, p. 149).

Sendo assim, os hypomnêmatas, utilizados por pessoas consideradas as mais cultas da época, tinham a função de uma espécie de suporte da memória e, como tal, podiam ser consultados. Os hypomnêmatas eram, portanto, registros feitos por cada indivíduo que passaram a desempenhar uma função reguladora da constituição do sujeito, uma vez que se tornaram exercícios de aprimoramentos e de constituição do sujeito (FOUCAULT, 2006, p. 149). Já a correspondência dizia respeito aos textos que eram escritos e enviados para outras pessoas, mas que poderiam, inclusive, ter sua origem nas anotações dos hypomnêmatas. Segundo Foucault (2006), essa forma de escrita também podia atuar sobre o sujeito, permitindo o exercício sobre si mesmo tanto de quem escreve, quanto de quem recebe e lê a correspondência.

As MAs se diferem dos hypomnêmatas no sentido de que tratam, elas mesmas, de uma espécie de escrita de si na medida em que necessitam da vivência individual e pessoal, porém apresentam convergências no que diz respeito ao fato de que é preciso captar o que já foi dito: o discurso tido como verdadeiro e/ou aceito dentro daquelas condições de produção para (re)constituí-lo a cada escrita.

Foucault (2006, p. 401) salienta que a escrita é uma técnica de subjetivação que anda junta de outras três técnicas, quais sejam: leitura, escrita e fala, como já mencionamos. A escrita, assim como as demais técnicas, é uma das práticas de si que subjetiva, uma vez que incita a produção do discurso determinado como verdadeiro. As memórias são a materialidade que dão

²³Segundo Foucault (1992; 2006), os hypomnêmatas podem ser diferentes livros de registro, isto é, “podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro de vida, guia de conduta parece ter se tornado comum a todo um público culto” (FOUCAULT, 2004, p. 147).

²⁴Tais assuntos se relacionam, por exemplo, a questões contábeis, citações de obras, exemplos, reflexões entre outros tipos de anotações que tinham a função de serem, posteriormente, lembradas ou para que servissem de referências em algumas situações.

corpo aos discursos e por meio dela se incita a aceitação de um determinado discurso; portanto, incita-se, conduz, subjetiva a escrita da MA materializada e dá força a determinado discurso.

A escrita é, assim, um elemento de exercício, e um elemento de exercício que traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Uso, em certo sentido, para nós mesmos. É escrevendo que, precisamente, assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito (FOUCAULT, 2006, p. 432).

Esse é o papel que as MAs assumem: de exercício. Como exercício ela incita que se assimile o discurso eleito como verdadeiro, aceito nas condições de produção de tal gênero, porém não garante que ele seja sempre assimilado tendo em vista a resistência. As MAs conduzem a conduta do sujeito aluno para que eles assimilem o “discurso verdadeiro que ouvimos da boca de um outro ou que lemos sob o nome de um outro” (FOUCAULT, 2006, p. 433). Neste sentido, as técnicas de si contribuem para a incorporação do discurso que se elege em dadas condições de produção como verdadeiro, aceito, afinal, são técnicas “nas quais se constrói e modifica a experiência que os indivíduos têm de si mesmos” (LARROSA, 1994, p. 37).

O que são as MAs senão um dispositivo que disciplina e que controla o sujeito na medida em que faz com que seu discurso seja conduzido à reprodução do discurso eleito como adequado e verdadeiro ao incitar um olhar sobre si mesmo? Ressaltamos neste momento que embora estejamos falando em dispositivos que atuam na tentativa de disciplinar e de controlar o discurso do sujeito, subjetivando-o, não deixamos de considerar a possibilidade de haver resistências a tais dispositivos, afinal, trabalhamos sob a perspectiva dos pressupostos foucaultianos. Em outro momento nos dedicaremos à questão da resistência.

Essas MAs são uma forma bem particular de exigir do aluno um posicionamento, afinal, exige-lhe a apresentação de questões bastante pessoais, íntimas, relacionadas a sentimentos, emoções, condutas; configuram-se como um exercício que põe em prática a intimidade para, conseqüentemente, atuar sobre ela transformando a alma desse sujeito. A partir das apropriações que o aluno vai fazendo em suas MAs do discurso eleito como verdadeiro, ele vai, também, constituído,

a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve; todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma (FOUCAULT, 1992, p. 144).

As MAs cobram do sujeito a filiação a determinados discursos que, a partir da disciplina a que está submetido, bem como o controle que se exerce junto dela, a posição do sujeito dentro

da instituição vai sendo (re)construída, (re)configurada. A finalidade da escrita de MAs é, então, transformar o aluno, sua alma, permitindo que ele possa realizar uma reflexão sobre suas ações, sobre as posições que deveria assumir, sobre as que realmente assume, sobre o discurso que elege como verdadeiro nesta sua escrita, etc. Porém, tal transformação não é garantida pela MA, uma vez que por haver liberdade pode, também, ocorrer a resistência, o que não se pode desprezar.

Por fim, tentamos traçar algumas reflexões que contribuíssem para que pudéssemos compreender como as MAs se apresentam como dispositivo. Levantamos as características dessa produção escrita que acreditamos serem pertinentes para que pudéssemos seguir adiante na investigação, problematizando a questão do dispositivo, da disciplina e do controle, os quais são objetos e ferramentas do dispositivo na MA. A tais questões nos dedicaremos no capítulo três que se segue.

CAPÍTULO 3

MEMÓRIA DE AULA:

DISPOSITIVO²⁵ DE DISCIPLINA E DE CONTROLE

A disciplina é um princípio de controle da produção discursiva. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (FOUCAULT, 2008, p. 36).

Esse momento é crucial para a investigação, pois é o momento em que apontamos e definimos as ferramentas com as quais pretendemos conduzir nosso olhar sobre as MAs, com as quais se pretende desenvolver uma investigação que contempla o campo da Linguística, mais

²⁵Tal termo foi descrito por Michel Foucault em relação ao outro, o de *episteme*. Neste trabalho não nos dedicaremos a definir o que seja *episteme*, porém a tomamos como sendo parte dos estudos da primeira fase de Foucault quando se dedicou aos discursos, ao saber. Deste modo, a *episteme* pode ser tomada de forma resumida como um dispositivo discursivo, ou seja, “conjunto de relações que liga tipos de discurso e que corresponde a uma dada época histórica” (REVEL, 2005, p. 41).

precisamente da Análise do Discurso, mas que, também, dialogue com o campo da Educação e outros campos que forem necessários. O pensamento foucaultiano nos permite compreender o discurso escolar, assim como as condições de produção das MAs em que os discursos se materializam. Nesse sentido, nosso percurso, neste capítulo, será o de compreender os conceitos-chave com os quais pretendemos dialogar a partir de agora, quais sejam: conceitos que nos permitam compreender o funcionamento da MA, sendo eles o dispositivo, a disciplina e o controle.

3.1 O que é o Dispositivo e sua Relação com as MAs

O termo dispositivo vem sendo empregado em algumas obras de Foucault no que ficou conhecido como a segunda fase de seus estudos (VEIGA-NETO, 2011): a genealógica ou a fase cujo foco é o poder e suas relações que se destacaram por volta dos anos 1970. Essa noção foi se modificando nos estudos de Foucault, tendo em vista encontrarmos, em um primeiro momento, o dispositivo sendo compreendido como “as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizados pelo poder” (REVEL, 2005, p. 39) e, mais tarde, ao se ocupar dos mecanismos de dominação que se exercem sobre o sujeito, o termo ganhou novas configurações (REVEL, 2005).

Na fase genealógica, o termo dispositivo pode ser compreendido como uma moeda²⁶ que comporta dois lados que, no caso, são denominados discursivos e não discursivos, afinal, segundo Castro (2009), o que faltava a Foucault era justamente uma análise do poder que contemplasse os dois lados dessa moeda. Essa moeda apresenta dois lados os quais só têm valor na relação que estabelecem entre si e na relação que estabelece com o sujeito. Se pensarmos a moeda em si em nosso contexto diário, se pensarmos o objeto, certamente diremos que ela apresenta duas faces: cara e coroa. Diremos, ainda, que é impossível que ela tenha valor sem uma das faces. Além dessas faces que atribuem a ela um valor, não podemos nos esquecer dos sujeitos que a descrevem, que a usam, que são submetidos a ela, que constroem e que são construídos pela relação que estabelecem com essa moeda. A moeda tal como se constitui com duas faces só significa na medida em que produz sentido na sociedade que a toma e entre as pessoas que a usam.

O que é o dispositivo senão essa moeda? Um dispositivo moeda que comporta cara e coroa e o sujeito que a manipula e é manipulado por ela; um dispositivo que comporta

²⁶Trata-se de uma metáfora que mobilizamos para entender o conceito de dispositivo.

elementos, faces tão diferentes, mas que são indissociáveis e complementares. Cara e coroa, palavras e coisas, práticas discursivas e não discursivas, o “dito e o não dito” (FOUCAULT, 2000, p. 243), elementos que ao estabelecerem uma relação, produzem sentido entre os que a usam e na sociedade onde são mobilizadas. A moeda é usada nesta reflexão como uma espécie de a metáfora do que Foucault (2000) chamou de dispositivo que, assim como a moeda, apresenta duas faces interdependentes: uma “cara”, práticas discursivas, e uma “coroa”, “práticas não discursivas”, as quais, uma em relação direta com a outra, criam, transformam, interferem no sujeito que é afetado pela relação que elas criam, estabelecem.

Nas palavras do filósofo, o dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

O dispositivo envolve práticas discursivas e não discursivas que atuam sobre o sujeito determinando-o, organizando-o, constituindo-o. O dispositivo é, então, um conjunto heterogêneo formado por um tipo de poder, uma forma de saber e por um modo de construir e/ou constituir os sujeitos em dadas condições históricas. Devido a essa natureza heterogênea, tal dispositivo combina de modo estratégico campos do saber, redes de poder e técnicas de subjetivação; ele engloba e coloca em funcionamento diferentes fatores. Deleuze (1999, p. 155) nos apresenta o dispositivo como

uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada uma está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações.

Deleuze (1999) ratifica a heterogeneidade do dispositivo, assim como a dificuldade de limitar-lhe fronteiras. Para esse autor, o conceito de dispositivo é embasado nos três grandes eixos de estudos de Foucault, quais sejam: saber, poder e subjetivação. Acrescentamos que o sujeito, nesta perspectiva, “é o resultado de uma fabricação que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente: os eixos do ser-saber, ser-poder e do ser si” (MILANEZ, 2004, p. 183).

O dispositivo atua, então, na constituição dos sujeitos e na criação de subjetividades, isto é, os dispositivos fabricam o que convenciamos chamar de sujeito, pois determinam o que esse sujeito pode e deve fazer da posição que assume em determinada sociedade, instituição,

condições de produção do discurso. Na perspectiva de Foucault, o dispositivo constitui um conjunto de práticas nas quais os sujeitos estão inseridos, em outras palavras: uma rede de poder que estabelece saberes que atuam sobre o sujeito constituindo-o. Neste sentido, o dispositivo compõe as técnicas, os modos de assujeitamento com os quais o poder conta para se exercer, ou seja, diz respeito às formas de dominação do sujeito. No dispositivo não está em jogo o que o sujeito pensa de modo individual, mas o que ele é levado a pensar, o que pode pensar dentro das determinações do dispositivo.

Essa proposta de pensar o dispositivo que compõe elementos diversos que mantêm entre si uma determinada relação, um dispositivo cuja configuração ocorre por elementos diferentes também se aplica ao campo educacional em que as MAs são produzidas, uma vez que se podem buscar as múltiplas operações que se realizam em torno do saber, do poder e do sujeito e que, portanto, devem ser pensadas na investigação de tal gênero.

Para contribuir para a compreensão do conceito de dispositivo apresentado sob a ótica de Foucault, mobilizamos o ponto de vista de Agamben (2009), o qual dedicou um artigo para discutir e traçar um entendimento do que vem a ser tal conceito na perspectiva do filósofo e na sua própria perspectiva. Interessa-nos o seguinte entendimento de Agamben (2009, p. 40):

chamarei literalmente de dispositivo 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 viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez a mais antiga dos dispositivos, em que há milhares de anos um primata – provavelmente dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

Na perspectiva de Foucault e na leitura que dele fez, Agamben (2009), no que diz respeito ao conceito de dispositivo, afirma que as MAs são dispositivos, uma vez que atuam sobre o sujeito determinando sua conduta, seu discurso, modelando-o, transformando-o, capturando para assumir uma determinada posição e não outra em seu lugar. As MAs são dispositivos menos visíveis em relação às grandes instituições sobre as quais fala Foucault e, talvez, resida nesse fato a sua eficiência enquanto dispositivo.

As MAs são dispositivos que têm por finalidade acompanhar o desenvolvimento do aluno a cada aula e, então, atuar sobre tal sujeito que ocupa a posição de aluno a fim de (re)conduzi-lo ao que se considera adequado, aceito, necessário, verdadeiro. Elas não impõem condutas, mas conduzem a condutas que consideram adequadas para as condições de produção; elas tendem a controlar e modificar a experiência que o sujeito tem de si mesmo, atuar na

(trans)formação do indivíduo, na criação de um dado sujeito. Defendemos que uma MA, enquanto dispositivo, é uma máquina de fazer ver e de fazer falar (DELEUZE, 1999), uma ferramenta que exige do sujeito um mostrar-se, um falar de si que produz e reproduz a realidade, objetiva e subjetiva sujeitos, que determina modos de o sujeito relacionar-se consigo mesmo e com o outro.

Se o dispositivo, em linhas gerais, diz respeito ao como do exercício do saber e do poder sobre os sujeitos, então, podemos pensar a MA como sendo um dispositivo, porém a tarefa não é fácil. Primeiro, em razão da complexidade do termo dispositivo, segundo em razão do deslocamento que fazemos dele para a prática pedagógica, mais precisamente para a observação de uma prática específica de sala de aula: a produção de textos na escola. No entanto, se estamos falando de escola e de uma prática mobilizada na escola que vai muito além da avaliação de conhecimentos adquiridos, uma vez que se atua sobre o sujeito aluno e também o faz sobre o professor, podemos, então, falar sob o ponto de vista de um dispositivo de disciplina e de controle, de uma ferramenta que atua nas condições de produção específicas de escrita da MA, promovendo transformação, mudança, fabricação, controle de sujeitos.

As MAs têm por finalidade instaurar uma vigilância constante sobre o sujeito que as escreve, embora saibamos que nas condições de sua produção, bem como nas de qualquer outro texto, os sujeitos podem optar por escreverem aquilo que julgam ser o esperado pela professora ou por um outro leitor, pois a opção não interfere na busca dos indícios de disciplina e de controle que aparecem independentemente da opção. Podemos, por exemplo, identificar a contradição discursiva²⁷ como um forte indício da disciplina e do controle do sujeito e de seu discurso que perpassa o processo de escrita da MA. Além disso, é importante ressaltar que não se pode afirmar que quanto mais MAs são produzidas pelo aluno, mais se subjetiva, porém pode-se dizer que quanto mais se produz MAs mais se submete o sujeito ao olhar do outro, à condução de sua conduta pelo outro, ao discurso eleito como verdadeiro. Isso quer dizer que a subjetivação pode ocorrer ou não, uma vez que a disciplina e o controle se exercem sobre sujeitos livres, portanto, sujeitos que podem resistir; independente de aceitar ou não o discurso eleito como verdadeiro, a MA atua com dispositivo de disciplina e controle.

As MAs tendem a controlar e a modificar a experiência que o sujeito tem de si mesmo, (trans)formar o indivíduo. Para superar a ideia primeira e, talvez, a mais evidente de que as MAs são objetos de avaliação de conhecimento adquiridos no espaço escolar, deslocamos nosso

²⁷“Contradição discursiva” um termo que aparece em Foucault, mais precisamente em “Arqueologia do Saber” (2003). Dedicar-nos-emos à explicitação de tal termo no momento em que formos analisar as contradições discursivas que aparecem nas MAS.

olhar para os discursos que tal materialidade engendra, quais sejam: o discurso sobre o sujeito aluno e professor, bem como sobre a posição que ambos devem assumir na escola e fora dela; políticas públicas de incentivo à formação em nível superior; o currículo que determina qual saber é pertinente e a legislação educacional que determina quem é esse sujeito que se encontra em um curso de graduação; e, além disso, contamos com a classificação por meio de nota, o espaço da sala de aula, o olhar do professor, etc.

Neste sentido, pode-se dizer que a MA é um dispositivo de disciplina e de controle que, dentro da instituição escolar, atua sobre os sujeitos para determiná-los, regulá-los, produzi-los; ela é uma ferramenta que legitima as relações de poder, de forças, atuando sobre o professor e sobre o aluno na tentativa de conduzir as condutas. Nessas condições de produção não há um papel definido, por exemplo, para a avaliação, tendo em vista que se o professor avalia o aluno pela escrita, este último também avalia o professor por essa mesma escrita, e isso configura a disciplina e o controle que tal dispositivo exerce sobre os sujeitos da interação.

Por ser repleta de enunciados confessionais, histórias de vida que o sujeito apresenta de si e de uma reflexão de si consigo mesmo, a produção da MA se dá ao olhar do outro que, nas condições de produção, é o do professor cuja posição institucionalizada é a de avaliador, de quem deve julgar, orientar, conduzir, de quem apresenta o conhecimento aceito como verdadeiro sendo, por isso, autorizado a dizer algo sobre o aluno e sobre as posições que ele assume no seu discurso. Na posição em que o professor se encontra, será ele quem dirá se o aluno está seguindo o caminho mais adequado para a posição que ele ocupa naquela rede de relações; é o professor quem pode punir o aluno, direcionar a aula, silenciar e deixar falar, conduzir as condutas, mas, neste caso, o faz pelas MAs (FOUCAULT, 2000).

3.2 Memória de Aula: indícios da constituição de um dispositivo de disciplina

Este trabalho conta com a perspectiva foucaultiana sobre saber, poder e subjetivação, buscando compreender o que vem a ser dispositivo disciplinar ou de disciplina na perspectiva de tal autor, bem como a pertinência de tais reflexões para que se possa pensar as MAs como um dispositivo de disciplina no contexto escolar. Nesse sentido, pretendemos, nesta sessão, discutir e compreender o conceito de disciplina proposto pelo autor, assim como compreender a pertinência de tal termo para a investigação proposta.

Iniciamos nossa compreensão do termo disciplina partindo de uma afirmação feita por Castro (2009, p. 110) de que “em Foucault encontramos principalmente dois usos do termo [...]. Uma na ordem do saber [...] e outra na ordem do poder”. A esses dois conceitos, relacionamos

duas obras em que consideramos poder encontrar uma compreensão que parte dessa premissa apontada por Castro, quais sejam: *A ordem do discurso* e *Vigiar e punir*.

Na obra *A ordem do discurso*, Foucault parte da premissa de que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar, sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p. 8-9).

Com a passagem, Foucault propõe em suas páginas iniciais a necessidade de olhar para a sociedade e reconhecer em seu seio os procedimentos que atuam sobre o sujeito e, conseqüentemente, sobre o seu discurso que os levam à submissão. Segundo o autor, há três procedimentos de classificar, controlar, delimitar o discurso, quais sejam: os procedimentos internos, os externos e o sistema de restrições. A questão da disciplina é discutida pelo autor no que ele chamou de procedimentos internos ao discurso, sendo, portanto, esse o nosso foco nesta investigação.

Para o autor, a disciplina, como princípio de limitação do discurso, é o que

determina as condições que uma determinada proposição deve cumprir para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de quais objetos se deve falar, que instrumentos conceituais ou técnicas há que utilizar, que horizonte teórico deve inscrever-se (CASTRO, 2009, p. 111).

O que observamos na passagem é que a disciplina, como sistema de restrição da produção do discurso, se efetiva por meio da imposição de regras e limites, o que se justifica quando o autor diz que

é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos (FOUCAULT, 2008, p. 35).

Neste sentido, para que um discurso se efetive com base no sistema de restrições de uma disciplina, ele precisará estar no plano do que essa polícia discursiva compreende como verdadeiro, aceitável. As MAs são dispositivos de disciplina tendo em vista atuarem como uma “polícia discursiva”, como afirma Foucault, uma vez que sua função é conduzir o aluno para que assuma para si o verdadeiro das condições de produção de sala de aula, obedecendo as regras, os limites impostos pela disciplina.

A disciplina é, portanto, um composto de regras que estão vinculadas a determinados campos de saber aos quais todo discurso proferido deve se adaptar para ser reconhecido como válido, aceito. Vejamos o exemplo dado por Foucault para ilustrar essa afirmação:

muitas vezes se perguntou como os botânicos ou os biólogos do século XIX puderam não ver que o que Mendel dizia era verdade. Acontece que Mendel falava de objetos, empregava métodos, situava-se num horizonte teórico estranho à biologia de sua época. Sem dúvida Naudin, antes dele, sustentara a tese de que os traços hereditários eram descontínuos; entretanto, embora esse princípio fosse novo ou estranho, podia fazer parte – ao menos a título de enigma – do discurso biológico. Mendel, entretanto, constitui o traço hereditário como objeto biológico absolutamente novo, graças a uma filtragem que jamais havia sido utilizada até então: ele o destaca da espécie e também do sexo que o transmite; e o domínio onde o observa é a série indefinidamente aberta das gerações na qual o traço hereditário aparece segundo regularidades estatísticas. Novo objeto que pede novos instrumentos conceituais e novos fundamentos teóricos. Mendel dizia a verdade, mas não estava “no verdadeiro” do discurso biológico de sua época [...] (FOUCAULT, 2008, p. 34-35).

Esse é um bom exemplo do sistema de restrições que a disciplina impõe à formulação e à aceitação dos discursos. Mendel ficou muitos anos sem ter suas teorias sobre a hereditariedade aceitas, pois tais teorias não apresentavam discursos que estivessem dentro do verdadeiro para a época no que diz respeito à Biologia, ou seja, ele dizia a verdade, porém a verdade tida por ele não se encontrava dentro do sistema de regras do discurso da Biologia que limitava, criava um sistema de regras para que um discurso pudesse ser reconhecido como verdadeiro dentro de seus limites. Fato é que anos depois a teoria de Mendel foi reconhecida, e isso se dá ao fato de haver mudanças inclusive no que se tem como verdadeiro de uma época que, por fim, interfere no sistema de regras e limites impostos pela disciplina. A disciplina “é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2008, p. 36).

Neste sentido, a disciplina está relacionada a um sistema de coerção, de restrição e de controle da produção dos discursos que parte da premissa de que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2008, p. 9). Para o filósofo, então, a disciplina é um dos elementos de restrição da produção dos discursos que o regula, o seleciona, o organiza e o redistribui dentro da sociedade. Isso explica, por exemplo, por que alguns discursos são aceitos nas MAs e outros não, pois todos estão em relação ao que se tem por verdadeiro da época em que aparecem.

A disciplina, assim compreendida nessa primeira acepção, vinculada diretamente ao saber, conduz-nos à reflexão de que somos sempre disciplinados, somos controlados e avaliados por instituições diversas, saberes diversos que nos impõem limites. Estamos todos imersos em formas de exercícios dessa disciplina e se quer nos damos conta de sua presença em razão de ter se tornado algo natural, comum, esperado. A disciplina, nesse sentido primeiro, é tomada como um conjunto de procedimentos que se adota como sendo adequados para uma dada época

e que devem guiar uma determinada coletividade, população, sociedade; é um mecanismo de controle social na medida em que determina o que é permitido e o que está interdito.

Castro (2009) apontou, como dissemos, duas acepções para o termo disciplina. A primeira acepção apresentada diz respeito às restrições, coerções, limites e controles que são imputados aos sujeitos e, respectivamente, aos seus discursos, relacionada, portanto, ao saber. A segunda concepção de disciplina está relacionada ao que o Foucault chamou de dispositivo de disciplina, que se relaciona à questão do poder. Castro (2009) nos chama a atenção para o fato de que não podemos considerar saber e poder separadamente; segundo ele,

não são dois conceitos sem relação. Ainda que a questão da disciplina – desde o ponto de vista do poder, isto é, dessa forma de exercício do poder que tem por objeto os corpos e por objetivo sua normalização – tenha sido a que principalmente ocupou os especialistas e interessou aos leitores, não se pode deixar de lado o uso discursivo do conceito de disciplina. Esse uso resulta particularmente interessante para iluminar o modo como Foucault concebe as relações entre o saber e o poder (CASTRO, 2009, p. 110).

Partindo do pressuposto de que saber e poder apresentam-se de forma inseparáveis, como afirmou Castro (2009), nos dedicaremos agora à outra acepção dada ao conceito de disciplina, aquela que a liga ao poder.

Foucault se dedicou, em alguns estudos que realizou, à observação e à teorização da relação disciplina e poder quando considerou a existência de uma espécie de sociedade disciplinar que se opôs à sociedade de soberania ou ao poder Soberano²⁸. A sociedade organizada por procedimentos disciplinares se desenrolou basicamente entre os séculos XVII e XIX, atingindo seu apogeu no começo do século XX. De acordo com Foucault,

esse novo mecanismo de poder apoia-se mais nos corpos e seus atos do que na terra e seus produtos. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância e não descontinuamente por meio de sistemas de taxas e obrigações distribuídas no tempo; que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Finalmente, ele se apoia no princípio, que representa uma nova economia do poder, segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina (FOUCAULT, 2013a, p. 291).

Foucault (2007a, p. 117) constatou que “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”, então, a preocupação do filósofo foi a de

²⁸Segundo o próprio Foucault (2013), o Poder Soberano, atuante nos séculos XVI e XVII, era um mecanismo de poder da monarquia feudal, um poder efetivo que se exercia sobre a terra e seus produtos cujo objetivo era o de extrair dos sujeitos sobre os quais se exercia bens e riquezas. Tal poder se exercia basicamente através da violência; os suplícios (FOUCAULT, 2007) eram as formas recorrentes de exercício de tal poder. A partir do século XVII essa lógica do Poder Soberano foi modificada e surgiu uma nova mecânica do poder que se tornou incompatível com a primeira; houve o deslocamento do poder que se concentrava nas mãos do soberano para o corpo social quando começa a se delinear o poder disciplinar.

observar como se deu a atuação do poder sobre os corpos. Observa-se a emergência de um poder que age de forma diferente do poder soberano, um poder que passa a atuar sobre o corpo, como se observa na obra *Vigiar e Punir*, considerando-o fonte geradora de poder, uma máquina passível de manipulação em razão de sua fragilidade e docilidade; o corpo passa a ser objeto de manipulação e adestramento (FOUCAULT, 2007a).

O que se tornou alvo de interesse do filósofo, no momento em que analisava a emergência dessa nova forma de poder, foi a observação de quais mecanismos, métodos, dispositivos tal poder mobilizava para se exercer e tentar, diante disso, compreender como eles se efetivavam na sociedade, nas relações cotidianas (FOUCAULT, 2007a). Consoante observou Foucault, delineou-se uma tecnologia de aproveitamento e de utilização da força do corpo a qual se efetivou pelo que se convencionou chamar de disciplina.

Foi especialmente em *Vigiar e Punir*, publicado no ano de 1975, que Foucault falou mais detidamente da disciplina e de seus dispositivos, compreendendo-a como composta por “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2007a, p. 118); tais métodos determinam o lugar que cada sujeito deve ocupar, eles fabricam, modificam e objetivam um determinado tipo de sujeito a fim de extrair-lhe o que tem de útil na medida em que os tornam sujeitos dóceis. Nesse sentido, a disciplina assume uma função econômica, pois possibilita gerar lucro com o uso máximo do que há de útil no corpo, de sua força individual e política, tendo em vista o fato de que permite o controle dos corpos por meio do discurso eleito como verdadeiro de uma época, submetendo os corpos a aceitarem as normas que se impõem, por exemplo, pelo Estado.

Segundo Foucault, o poder disciplinar se caracteriza por

métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 2007a, p. 118).

Esse poder disciplinar necessita de dispositivos disciplinares que são facilmente encontrados nas instituições, espaços de disciplina onde tal poder pode se exercer, afinal, são lugares em que é possível separar ou concentrar os corpos para dominá-los e usá-los. Ressalta-se que, de acordo com Foucault, a disciplina como mecanismo de exercício do poder

não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho, ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação de alvos; ela é uma ‘física’ ou um ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições ‘especializadas’ (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais) seja de instâncias pré-existentes que nela encontram maneiras de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (um dia se precisará mostrar como as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se ‘disciplinaram’, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal), seja de aparelhos que fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento interior (disciplinação do aparelho administrativo a partir da época napoleônica), seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva, mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia) (FOUCAULT, 2007a, p. 177-178).

Desta forma, o poder disciplinar não se resume a instituições, mas pode se desenvolver no interior delas, identifica-se com elas e podem também contar com elas para se exercer; “a disciplina é uma técnica, não uma instituição” (FOUCAULT, 1990 *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 169) Citam-se, assim, como instituições nas quais se garante a força de ação do poder disciplinar, o quartel, a prisão, o manicômio, a fábrica, a escola. Todas essas instituições são capazes de submeter os sujeitos a diferentes tecnologias de poder, ou seja, todos são instituições que através da disciplina objetivam atuar sobre os corpos formatando-os, enquadrando-os, assujeitando-os. Deste modo, pode-se afirmar que métodos disciplinares são intrínsecos a tais instituições, eles fazem parte delas uma vez que as orientam, estruturam suas ações.

A escola é uma das maiores – senão a maior – agências de atuação sobre os sujeitos, uma vez que é onde eles passam grande parte do tempo. Além do mais, é, ainda, no interior dessa instituição disciplinar que os corpos são submetidos a determinados saberes eleitos em dada época, pois, consoante Foucault, ela tem por um lado o objetivo do “controle da produção de discursos. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2008, p. 36), isto é, a escola atua como um dispositivo que dita o que pode ser dito, pensado e, até mesmo, feito pelos sujeitos. A disciplina funciona como uma espécie de fábrica de sujeitos, pois

ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado (FOUCAULT, 2007a, p. 143).

Neste sentido, as MAs são dispositivos de disciplina que, nas condições de produção em que são solicitadas, determinam o que deve e pode ser dito ou feito pelo aluno à medida que a produz. Nas condições de produção em que o discurso tido como verdadeiro é o do sujeito crítico, reflexivo, ativo, o sujeito que adota o discurso progressista²⁹, as MAs são o dispositivo de disciplina que conduzirá a transformação, a construção, a adequação, o enquadramento do sujeito. A MA é um exercício contínuo de reflexão que o aluno precisa empreender, e como dispositivo visa atuar, a cada escrita, sobre o sujeito como uma forma de conduzi-lo à reprodução do discurso dominante, aquele que a escola determina como verdade.

Deste modo, tais MAs contribuem para a formação de um determinado sujeito que o discurso eleito por essa produção escrita considera poder fazer parte dessa ordem que a escola estabeleceu como permitida, aceita. Se de um lado temos o aluno como aquele que está imerso em práticas que determinam que posição ele pode e deve assumir para si, de outro encontramos o professor que também é determinado por práticas discursivas e não discursivas que atuam sobre si e determinam a reprodução do discurso institucional.

Os enunciados confessionais presentes nas MAs são exemplos das posições que cada um deve assumir no discurso: o professor é quem possui um conhecimento verdadeiro, é quem deve conduzir ao verdadeiro, já o aluno é aquele que deve ser conduzido; no entanto, ambos estão sob o domínio e o controle do discurso tido como verdadeiro. Nesse jogo de poder instaurado pelo dispositivo disciplinar, o professor e o aluno são conduzidos e não obrigados a aderirem ao discurso eleito; a MA, enquanto dispositivo de disciplina, exerce essa função de submeter os sujeitos, presentes nas condições de produção em que a escrita é solicitada, a fazerem, dizerem o esperado sem apelo à violência e sem uso da força.

Para contribuímos ainda mais para delineararmos esse poder disciplinar, é necessário olharmos para alguns mecanismos que, segundo Foucault, o validam, pois para ele “sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame” (FOUCAULT, 2007a, p. 143). Isso quer dizer que o poder disciplinar é uma espécie de técnica ou estratégia de fabricar indivíduos úteis e dóceis, para analisar essa estratégia o autor apresenta os três dispositivos disciplinares mencionados que se configuram como instrumentos do poder disciplinar.

Para Foucault (2007a), é através do exame que o poder se exerce sobre os sujeitos além de ser através dele, também, que a verdade é produzida dentro da sociedade disciplinar. O

²⁹Luckesi (2011) define o discurso progressista como o discurso da mediação. Neste sentido, professor e alunos são sujeitos críticos, ativos que constroem o conhecimento a partir da reflexão.

exame é o instrumento capaz de associar elementos da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, pois atua na transformação do indivíduo na medida em que o objetiva, o torna visível, o diferencia dos outros, seleciona-o, segrega-o.

Dissemos anteriormente que, segundo Castro (2009), não se pode separar, na perspectiva de Foucault, saber e poder; deste modo, afirma Foucault (2007a, p. 145) que a “superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível”. É no exame que a relação saber-poder se converge, uma vez que o próprio saber se torna um tipo de poder que se exerce sobre os sujeitos, ou seja, temos no exame a formação de um saber cuja ligação é imediata às formas como o poder funciona. Para que continuemos nossa reflexão sobre o exame, passemos agora à compreensão, na perspectiva de Foucault, do que vem a ser a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora.

Segundo Foucault (2007a), o olhar hierárquico é aquele olhar discreto que coloca os que são olhados em evidência e é capaz de conduzir os que são olhados para o caminho que se deseja. Esse olhar tem a função de orientar a conduta dos sujeitos em direção ao que se espera desse sujeito, afinal, como parte do dispositivo disciplinar, tal procedimento

supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem-se claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 2007a, p. 143).

Trata-se de um dispositivo que ao mesmo tempo em que submete o indivíduo faz uso dele, promove o controle meticuloso dos sujeitos que se encontram sob esse olhar, e a ideia de vigilância coincide com esse dispositivo. Essa vigilância, na perspectiva de Foucault (2007a), atualizada pelo jogo do olhar, coloca o sujeito na posição de aceitar e assumir para si o que se espera que ele assuma. Dessa forma, uma das funções da MA é a de estabelecer a obrigação de o sujeito assumir-se crítico, ativo, adepto ao discurso eleito como verdadeiro ou mais adequado para as condições de produção, além de deixar os indícios de como o sujeito tem aceitado o que lhe é apresentado. As contradições discursivas são indícios que se podem mobilizar para compreender como o sujeito assume para si o discurso. Se a MA, como dispositivo, atua na condução da conduta do sujeito aluno, o faz também sobre aqueles que se encarregam do controle do aluno, o professor. Nas condições de produção, a MA como dispositivo de disciplina faz com que tanto alunos quanto professores sejam controlados por tal poder que emana de tal produção textual.

Foucault (2007a) mostra que a vigilância hierárquica permite também controlar os que aparentemente seriam controladores: tanto os gerentes, chefes, supervisores, encarregados,

quanto seus subordinados são controlados pelo poder disciplinar. A MA garante que todos os sujeitos dentro dessas condições de produção da sala de aula se submetam à disciplina para garantir sua permanência. Se as MAs pregam e prezam pela criticidade, autonomia do sujeito aluno, o fazem como estratégia para torná-los ainda mais vigiados e controlados. A sensação de liberdade para dizer faz com que o sujeito quase sempre diga e submeta seu dizer à avaliação.

Foucault não falou de MAs, mas falou do poder que a escrita assume no que ele chamou de engrenagens da disciplina, como se vê em:

graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população (FOUCAULT, 2007a, p. 157).

As MAs têm esse poder mencionado por Foucault, afinal, elegem um saber, uma verdade que delimita o que os sujeitos devem escrever e como devem se posicionar, atuando em cada indivíduo isoladamente. Elas são o objeto através do qual o sujeito fala e se deixa falar, avaliar, qualificar, para permanecer como é ou mudar.

Poderíamos ter na figura do professor o responsável ou detentor do olhar hierárquico, uma vez que sua figura é marcada nas condições de produção como o sujeito que detém certo saber que o qualifica, inclusive, para avaliar o sujeito aluno. Porém, como dispositivo de disciplina, a MA é a própria vigilância hierárquica que faz com que o poder seja sutil e eficiente, pois se de um lado o olhar da MA recai sobre o aluno no sentido de conduzi-lo ao discurso aceito, eleito nas condições de produção, por outro lado atua também sobre o professor e sua prática como forma de vigilância constate, sobre a eficiência e eficácia de suas ações enquanto professor nessas condições. Essa vigilância hierárquica que a MA exerce sobre professor e alunos coloca ambos em constante vigilância, pois eles precisam cumprir exigências que veem de diversos lugares, tais como o currículo, os coordenadores, o mantenedor, entre outros. Nesse sentido, é interessante entendermos o que Foucault chama de “maquinaria de controle”:

as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento, as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro, de treinamento (FOUCAULT, 2007, p. 145).

Tal conceito contribui para pensarmos que diante do olhar que vigia o aluno, uma maquinaria de vigiar vai sendo organizada de modo tão complexo que a vigilância passa a ser exercida em todas as direções e por todos os sujeitos envolvidos. Ressalta-se, então, que embora

seja o professor uma espécie de “chefe” dentro da sala de aula, essa “maquinaria”, sobre a qual fala o autor, atinge a todos; o aparelho é que produz poder e distribui os sujeitos nesse campo.

Por fim, o poder disciplinar é

múltiplo, automático, e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto e baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima de lateralmente, essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros. (...). O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade, funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz o “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo (FOUCAULT, 2007a, p. 148).

Desta maneira, embora o olhar hierarquizado tenha no professor um centro de referência, não se está dizendo que ele exerça uma relação de poder somente em direção ao aluno. Se o professor ocupa esse lugar é porque os outros participantes do processo o veem como capacitado para fazê-lo e, de certo modo, também o vigia, o que há é uma relação de forças entre os envolvidos, fazendo com que o poder seja “auto-sustentado”.

Acrescenta-se, ainda, que a vigilância hierárquica apoia-se sobre a relação entre poder e saber, os quais criam condições para que determinadas verdades sejam aceitas e outras não. Nesse sentido, as MAs que priorizam certas verdades atuam conduzindo os sujeitos a adotarem certas posições e discursos. Essa relação atua na condução do que pode ou não ser dito pelo aluno nas MAs; relaciona o que é adequado, correto, “verdade” em relação a algo que ela exclui por contrariar essa verdade, ou seja, tudo aquilo que se considera estar em desacordo, incorreto. A instituição escolar, portanto, é uma entre as tantas instituições que controlam e disciplinam o discurso dos sujeitos e os próprios sujeitos através do discurso. Ela reproduz certos discursos que tomam como verdadeiro de uma época, cria um “ritual” (FOUCAULT, 2008), atuando sobre a posição que o aluno deva ocupar para falar nas MAs e quais enunciados deve mobilizar. As MAs buscam a identificação do aluno com o discurso tomado como mais adequado às condições de produção, assim como orientam, conduzem o professor a manter-se coerente com tal discurso; incitam, tanto no professor quanto no aluno, a identificação com o discurso eleito como verdadeiro dentro das condições de produção para fortalecer tal discurso pedagógico.

Além do olhar hierárquico que apresentamos como pertencente ao dispositivo disciplinar, Foucault acrescenta a “sanção normalizadora”, isto é, os castigos que são imputados aos sujeitos cujas condutas fogem às regras e as premiações dadas aos sujeitos que atendem ao esperado. Ao mesmo tempo em que a MA atua como o olhar sobre os sujeitos, seus atos, as posições que assumem, bem como o discurso que elegem, forma-se, em contrapartida, um mecanismo de pequenas penalidades e bonificações imputadas a esses sujeitos. Nas palavras do

autor, as sanções “não passam de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamentos e de correção” (FOUCAULT, 2007a, p. 150).

Nas condições de produção de sala de aula das MAs, tanto a bonificação quanto a sanção estão relacionadas à nota³⁰ atribuída à atividade. “É pelo jogo da quantificação, [...], graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (FOUCAULT, 2007a, p. 151). No caso das MAs, os “bons” alunos são aqueles que são bonificados como a nota “++” que equivale à nota total na atividade; os “mediócras” ficam com “+”, nota média; e os “ruins” são penalizados com a nota “-”. O professor também é qualificado pela nota que atribui ao aluno, uma vez que se os alunos são quantificados com notas ruins, essas atribuições incidem diretamente sobre a prática docente, sobre a capacidade do professor enquanto profissional.

Segundo Foucault (2007, p. 149), a penalização visa atuar sobre “tudo que foge à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios”. No caso das MAs, as notas punem os alunos e refletem na ação pedagógica do professor em sala de aula. Sendo assim, as MAs dão lugar à aparição dos desvios pontualmente, por material escrito. Aqueles cuja posição e discurso assumidos não condizem com o eleito para aquelas condições de produção serão objeto de atuação do poder disciplinar a fim de corrigir o desvio. O aluno será bom quando seguir a regra que se impõe; no caso das MAs as posições e os discursos que se esperam que os alunos assumam, e ruim se fugir a ela. Nesse sentido, as MAs, como dispositivos de disciplina, têm o papel de

relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que através dessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 2007a, p. 152-153).

Isso que dizer que as MAs atuam sobre os alunos no sentido de individualizar, diferenciar um em relação ao outro na sala de aula, avaliá-los e atuar sobre eles de forma

³⁰Apresentamos uma síntese de como as notas eram distribuídas, a título de compreensão da dimensão das notas atribuídas às MAs. O aluno a cada bimestre conta com um total de 10 pontos que são divididos por diversas atividades e uma avaliação. A avaliação vale sete pontos sobrando, então, três pontos para as demais atividades que incluem seminários e MAS. Do total de três pontos, são destinados às MAs cerca de um ponto ou um ponto e meio, no máximo. Portanto, as MAs costumam valer, cada uma, um décimo.

pontual. O objetivo da MA é instaurar o padrão, a normalidade, a homogeneidade, para isso ela age na tentativa de controlar o dizer do aluno, compará-lo com os demais, eleger os melhores e, em contrapartida, marcar a posição daqueles considerados ruins. As MAs, então, criam uma espécie de ação reflexiva que estimula o sujeito a pensar sobre o que se é, sobre a posição que se tem em relação ao sujeito que se deseja ou que se deve ser nessas condições de produção. A MA como dispositivo disciplinar, portanto, atua para a construção de determinados sujeitos, o que imputa a essa forma de exercício de poder um valor produtivo, uma vez que produz sujeitos.

Por fim, apresentamos o terceiro elemento que Foucault nos apresenta como sendo um dos que validam o poder disciplinar, qual seja: o exame. Para o autor, como foi dito nesta investigação, o exame não é uma técnica isolada das demais, uma vez que

combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2007a, p.85)

A MA tomada como um exame permite ao professor não só transmitir um dado saber, mas também conhecer o aluno. Neste sentido, a MA não é apenas uma avaliação escolar que tem por função verificar se o aluno adquiriu um dado conhecimento, mas vai além quando se torna um exame que “é uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem do conhecimento do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, 2007a, p. 155). Isso quer dizer que as MAs apresentam a função primeira da atividade escolar de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, uma vez que é a forma de verificação desse aprendizado, mas não se restringe a ela. A segunda função da MA, dispositivo de disciplina, possibilita ao mestre um exame constante do sujeito que produz a MA, verificando-se uma espécie de confissão diante da qual o professor é quem a recebe mediante a escrita que lhe proporciona um saber individualizado e restrito; o exame possibilita apreender, conhecer uma verdade sobre os sujeitos.

Acrescentamos, ainda, que podem ser destacadas três características do exame, conforme afirma Foucault (2007a, p. 88), quais sejam: 1) “o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder”; 2) “o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário”; e, 3) “o exame cercado de toda sua técnica documentária faz de cada indivíduo um caso”. Transpondo tais características para as MAs que, uma vez consideradas dispositivos de disciplina, comportam o exame conforme definido por Foucault, temos no primeiro caso um poder que se esconde nas MAs e que torna visíveis o professor e os alunos,

que faz de tais sujeitos objeto de atuação do poder. No segundo caso, as MAs individualizam os sujeitos, pois exigem um sujeito por MA, um registro por sujeito a cada aula e, ainda, que o tal sujeito que escreve mostre-se por meio da escrita, confesse ao professor fatos, vivências, o que permite descrever o sujeito aluno, acompanhá-lo, compará-lo, julgá-lo conforme a regra estabelecida e, a partir daí, bonificá-lo ou puni-lo – talvez para que sirva de exemplo. E, por fim, a terceira característica que Foucault ressalta sobre o exame, que, a nosso ver, complementa a segunda, é o fato de cada sujeito ser importante, de fazer com que cada aluno seja um caso específico de atuação do poder disciplinar; o aluno que escreve as MAs possibilita, por meio das exigências que são feitas a esse tipo de escrita, que o sujeito seja avaliado, classificado, marcado, objetivado.

O que se observa, portanto, é que a MA como dispositivo de disciplina tem por função atuar sobre os corpos e “fabricar indivíduos” (FOUCAULT, 2007, p. 143), na medida em que os toma como “objetos e como instrumento de seu exercício” (FOUCAULT, 2007, p. 143), isto é, na medida em que se exerce o poder pelas pessoas e sobre as pessoas, o sujeito é efeito e objeto do poder. As memórias, apoiadas nos mecanismos disciplinares mencionados anteriormente, captam os sujeitos, os tornam objetos de sua ação, na medida em que visam atuar sobre eles ao mesmo tempo em que atuam na condução de que posição se deseja que eles assumam.

Neste sentido, o poder disciplinar é interessante, pois apresenta características importantes para pensarmos nosso *corpus*, MA, e, principalmente, nosso objeto de investigação, qual seja: os indícios de como ocorre a disciplina e o controle através desse *corpus*, bem como os efeitos que esse dispositivo produz em termos de (re)construção da posição do sujeito dentro do discurso. O poder disciplinar é interessante, ainda, pelo fato de que é recorrente nas escolas, pois, apoiados em dispositivos de poder e de saber, legitimam o olhar vigilante; apoiam-se na sanção normalizadora que divide os sujeitos de acordo com certas regras e, ainda, o exame que comunga com as demais.

Por fim, podemos dizer que as MAs elegem um determinado discurso que, conseqüentemente, incita a tomada de uma determinada posição pelo sujeito aluno de Pedagogia. Esse processo de incitação pelas MAs ocorre pelos dispositivos de poder que, relacionados a um saber, fixam certos padrões que tendem, por meio dessas MAs, a fazer com que os sujeitos sejam classificados, regulamentados, normalizados. Tal fato é, em nossa opinião, indício de que, aos poucos, a produção escrita em análise, pela forma como se organiza e pelas exigências que faz do sujeito, permite que o poder vá penetrando e alterando a posição sujeito do aluno de pedagogia, construindo posições, esperadas ou não nesta ordem do discurso.

Na verdade, as MAs se configuram como o lugar de formação de uma determinada posição do sujeito ou de transformação de um sujeito que já está lá.

3.3 Memórias de Aula: configuração do dispositivo de disciplina e de controle

O dispositivo disciplinar que atua dentro das instituições, dentre as quais cito a escola, onde situamos nossa investigação, assumiu o estatuto de norma em que um sujeito para se considerar normal dentro da sociedade precisava ser disciplinado; a disciplina só se sustenta em razão da dependência que apresenta com os processos de constituição e de construção da sociedade, de modo que tal poder disciplinar é fruto de transformações ocorridas na sociedade.

Os dispositivos disciplinares de Foucault foram reconhecidos por autores tais como Stanlen Cohen, Andrew Scull, Gilles Deleuze, Gary T. Marx, Dario Melossi, Michael Ignatieff, Alessandro de Giorgi, Nikolas Rose, entre outros. Esses autores aceitaram a hipótese de Foucault, mas acrescentaram à discussão a questão do controle social, o qual deveria ser pensado na pós-modernidade. Após refletirmos sobre a importância e sobre as formas como o conceito de disciplina se apresenta na perspectiva de Foucault, assim como a apropriação que fazemos dele nesta investigação, passaremos a outro conceito, não menos importante, o de controle e, em seguida, o de controle social. Desta maneira, é importante compreendermos o que entendemos por controle social, pois partimos do pressuposto de que o dispositivo disciplinar é uma das formas, das ferramentas de controle social.

O entendimento a partir do qual podemos partir para, inicialmente, compreendermos o termo controle se estabelece pela etimologia da palavra. A palavra controle no latim fiscal medieval, *contrarotulus* (contra- + *rotulus*) está relacionado ao significado de rolo, cilindro, rolo de escritos, rol, lista, denotando, ainda, na sua origem, o exemplar de contribuintes dos censos sobre os quais se verifica a operação do cobrador de impostos (MEDAUAR, 1995 *apud* BARBIERI; HORTALE, 2002, p. 183). O sentido estabelecido à palavra nos direciona para uma espécie de verificação, de certificação, de vigilância.

Medauar (1995 *apud* BARBIERI; HORTALE, 2002, p. 183) apresenta seis formas de compreender o conceito de controle, quais sejam: o primeiro está ligado ao sentido de dominação voltado para a centralização, a monopolização, a subordinação, ou seja, uma ideia de força ou de abuso de força; o segundo é o sentido de direção relacionado às formas de comando e de gestão; o terceiro está ligado a uma espécie de limitação voltada para a regulamentação e para a proibição; o quarto está voltado para a questão da vigilância e da fiscalização, isto é, uma forma de supervisão, de censura; a quinta forma de compreensão está

voltada para a inspeção, para a verificação contínua; já o sexto e último conceito de controle está relacionado à verificação, ao exame de certos objetos, ao registro. Enfim, seis formas diferentes de apreendermos e compreendermos as possibilidades de sentido para o conceito de controle.

O que se observa é que o conceito de controle está relacionado a diferentes sentidos, ou seja, pode assumir diferentes efeitos de sentido de acordo com as condições em que é mobilizado, ora podendo estar relacionado ao poder de submeter o outro ao mando, ora no sentido de acompanhar o outro. Acrescentamos, ainda, segundo Barbieri e Hortale (2002, p. 183), que “para os ingleses, controle traduz a noção de domínio, autoridade, poder e direção. Em francês significa vigilância, verificação, inspeção”. O sentido que o termo controle adquire para os franceses é interessante, pois partimos de filósofos franceses tais como Michel Foucault e Gilles Deleuze para discutir o conceito de controle.

Se pensarmos a questão do controle relacionado à sociedade, podemos partir, então, do conceito de controle social que, segundo Borbio et al. (1998, p. 284), caracteriza-se pelo

conjunto de meios de intervenção, quer positivos quer negativos, acionados por cada sociedade ou grupo social a fim de induzir os próprios membros a se conformarem às normas que a caracterizam, de impedir e desestimular os comportamentos contrários às mencionadas normas, de restabelecer condições de conformação, também em relação a uma mudança do sistema normativo.

O controle social na perspectiva do autor, um filósofo político, diz respeito ao conjunto de mecanismos que cada grupo social utiliza para intervir no comportamento dos indivíduos. Os mecanismos de controle social induzem, conduzem, orientam o sujeito para as mudanças que vão ocorrendo na sociedade, sendo mecanismos reguladores do comportamento dos sujeitos. O controle social guarda certa semelhança ao sentido apresentado anteriormente na ótica francesa, tendo em vista que os mecanismos mobilizados para se ter o controle social visa a uma vigilância constante dos indivíduos na sociedade, verificando constantemente os comportamentos, inspecionando-os.

Segundo o autor há basicamente duas formas de controle dos indivíduos na sociedade, quais sejam: a dos controles internos e a dos controles externos. Neste sentido,

a área dos controles externos [...] faz referência àqueles mecanismos (sanções, punições, ações reativas) que se acionam contra indivíduos quando estes não se uniformizam com as normas dominantes. Neste nível nos encontramos perante uma gama de sanções, extremamente variada e de peso punitivo diferente, entre as quais mencionamos, além do caso extremo da morte, os da privação de determinadas recompensas e direitos, as formas de interdição e de isolamento, as de reprovação social, de admoestação, de intriga e de sátira (BORBIO et al., 1998, p. 285).

Já os controles internos se caracterizam por

meios com que a sociedade procura mentalizar os indivíduos — especialmente durante a socialização primária — sobre as normas, os valores e as metas sociais consideradas fundamentais para a própria ordem social. Os controles internos são, portanto, como afirma Berger, aqueles que não ameaçam uma pessoa externamente, mas por dentro de sua consciência: os controles internos dependem de uma socialização bem sucedida; se esta última foi realizada adequadamente, então o indivíduo que pratica certas transgressões contra as regras da sociedade será condenado pela sua própria consciência que na realidade constitui a interiorização dos controles sociais (BORBIO et al., 1998, p. 285).

Podemos afirmar que o controle social nas modalidades interna e externa são complementares e se configuram, respectivamente, como a interiorização pelos sujeitos das normas e a aplicação de sanções para os que dela tenham escapado.

O controle social interno diz respeito a mecanismos de atuação sobre o indivíduo que intervém na subjetividade no sentido de fazer com que o que se estabelece como norma seja assimilado pelo sujeito, isto é, o controle interno atua para inserir certos valores no indivíduo e fazer com que tal indivíduo assuma-os como seu, como parte de sua subjetividade. As MAs atuam, desta forma, sobre os sujeitos, pois promovem e incitam que o sujeito assuma para si o discurso que a MA elege como verdadeiro nas condições de produção em que são solicitadas, uma das funções da MA é promover, a cada escrita, que o discurso institucional seja assimilado e passe a constituir a subjetividade do aluno. A escola como instituição produz subjetividade, então, a atividade escolar, MA, contribui para que determinadas normas, regras, valores, ideias considerados adequados, verdadeiros, dentro dessa ordem, sejam aos poucos assimiladas, introduzidas no processo de construção da subjetividade desse aluno de Pedagogia. A construção da subjetividade do aluno nestas condições tende a limitar a ação do sujeito de acordo com as normas assimiladas.

Já o controle social externo é aquele que atua sobre o indivíduo do lado de fora, sobre as ações consideradas em desacordo com a norma estabelecida para determinado grupo social. Esse controle, a depender do meio ou grupo ao qual se aplica, pode se dar de diferentes formas, no caso das MAs, os comportamentos, os discursos não condizentes com a ordem que se estabelece por meio desta escrita são penalizados com notas baixas. Isto quer dizer que o conceito de controle social pode ser compreendido como um conjunto de mecanismos mobilizados por cada sociedade para atuar sobre o comportamento dos indivíduos, isto é, o controle social se vale de mecanismos os mais variados possíveis para atuar sobre os sujeitos para que assumam determinadas posições exigidas pelo meio social, a ideia é a normalização dos indivíduos. Além disso, o controle social na perspectiva de tal filósofo político atua de duas formas sobre o corpo do sujeito: seja de forma interna, sobre a sua consciência, seja de forma externa com a aplicação de sanções.

Borbio afirma, ainda, que o processo de controle social é bem sucedido se há um processo de socialização³¹ consistente e, quando isso ocorre, o indivíduo passa a vigiar a si mesmo. O que se observa na discussão por hora apresentada é que o termo apresenta configurações que se interconectam às propostas do filósofo Michel Foucault (2007a), superando uma ideia inicial dada ao termo. Foucault, ao trabalhar com a ideia de dispositivo de disciplina, também direcionou o olhar para o que Borbio chama de mecanismos internos e externos de controle do sujeito. Foucault afirmou que a construção da subjetividade de um indivíduo ocorre por meio de processos de disciplinarização que atuam sobre o corpo e a mente do sujeito moldando-o, tornando-o útil, produtivo, dócil.

Segundo Alvarez (2004, p. 170, grifos nossos),

essa parece ser a situação atual das pesquisas desenvolvidas sob o rótulo da expressão controle social: **deve-se ultrapassar uma visão por demais instrumentalista e funcionalista do controle social** como uma misteriosa racionalidade voltada para a manutenção da ordem social **e buscar**, em contrapartida, **formas mais multidimensionais de pensar o problema, capazes de dar conta dos complexos mecanismos que não propriamente controlam, mas sobretudo produzem comportamentos considerados adequados ou inadequados com relação a determinadas normas e instituições sociais.**

Para Alvarez, Foucault é um dos pensadores que mais influenciaram o conceito, a forma e o uso que o termo controle social adquiriu na pós-modernidade. Alvarez (2004) ressalta que Foucault não se dedicou aos mecanismos pelos quais o controle social acontece e tampouco desenvolveu estudos que giram entorno da expressão controle social. Segundo Alvarez (2004), Foucault buscou na perspectiva do poder justamente aquilo que parecia escapar ou que não parecia ser importante ao controle social. Em razão disso, considera-se que Foucault foi um dos maiores influenciadores sobre a forma como controle social passou a ser compreendido na pós-modernidade, qual seja: “como produtoras de comportamentos, de formas de saber e de formas de subjetividade” (ALVAREZ, 2004, p. 171).

O que se observa da fala de Alvarez (2004) é que a noção de controle social na pós-modernidade deixa de ser vista somente como forma de controle do comportamento, indo além, passando a produzir sujeitos e comportamentos. Acreditamos que podemos extrair da fala do autor que a noção de controle social, após as influências dos estudos de Foucault, incorporou novos significados, ou seja, o controle social se vale de mecanismos que controlam o sujeito, mas também são os que constroem.

³¹Entendemos a socialização, nessa perspectiva, como a aceitação e a assimilação das normas impostas ou determinadas pela sociedade ou pelo grupo social.

A obra de Foucault intitulada “*Vigiar e punir*” é uma das mais significativas em relação à interferência de tal autor no pensamento desenvolvido na pós-modernidade sobre o controle social. A obra instaurou uma nova percepção que ia de encontro às formas de pensar tanto o poder quanto o próprio controle social. É justamente a concepção de poder que Foucault propõe que pesquisadores como Alvarez (2004) consideram ser o “divisor de águas” que promoveu mudanças no sentido que se veiculava no que diz respeito ao controle social, como se vê na definição de poder de Foucault:

é preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2013a, p. 284).

O que se vislumbra é a configuração do poder diferente do que havia antes, uma vez que nesta perspectiva o poder não existe, o que existe são as relações de poder que não são situadas, mas distribuídas em toda a sociedade, possíveis de serem exercidas por todas as pessoas, nos mais diferentes lugares. Essas relações de poder, que estão presentes em qualquer pessoa que vive em sociedade, são as responsáveis pela atuação sobre os sujeitos, disciplinando-os e controlando-os. Machado (2006, p. 168) acrescenta que

a mecânica do poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo –, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder.

É essa noção de poder que interferiu na concepção que se tem de controle social, conforme apontou Alvarez (2004). Tal interferência ocorreu, segundo esse autor, em razão da nova configuração da sociedade moderna que apontou Foucault diante da reflexão centrada na relação entre poder, saber e subjetividade. O poder, nesta perspectiva, não é algo que o sujeito possa possuir, mas é uma forma de atuação, de exercício sobre o outro. Alvarez (2004) salienta, neste sentido, o quanto as reflexões de Foucault são importantes para discutirmos a questão do controle social.

A partir de uma leitura mais rigorosa de seus trabalhos, portanto, torna-se possível perceber como as reflexões e pesquisas empreendidas por Foucault podem fornecer saídas aos impasses anteriormente diagnosticados no campo de estudos recobertos

pela noção de controle social. O futuro das pesquisas neste campo de estudos depende da reavaliação dos trabalhos deste autor e de uma série de outros que atualmente trilham os caminhos abertos pelos debates até aqui recuperados (ALVAREZ, 2004, p. 6).

O que se observa é que a discussão é muito ampla sobre as interferências de Foucault na forma como vê o controle social na pós-modernidade e os mecanismos mais gerais de atuação desse controle na sociedade. O próprio Foucault já anunciava mudanças na sociedade que interfeririam, inclusive, na concepção de poder disciplinar que propagou. Segundo Foucault,

ora, durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo dela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está em outra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes e como uma forma de anular a primeira, como se vê em sua fala (FOUCAULT, 2000, p. 288-289).

Em oposição à ideia de Foucault de que as mudanças na sociedade implicavam em uma nova tecnologia de poder que ao invés de se sobrepor ao poder disciplinar o incluía, potencializando sua atuação, Gilles Deleuze aponta a existência de uma ruptura entre os mecanismos de regulação social. Para esse último, a sociedade disciplinar havia entrado em declínio e outra forma de regulação entrava em cena: a sociedade de controle.

Nas palavras do próprio Deleuze,

as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitavam depois da segunda Guerra Mundial: sociedades disciplinares é o que não éramos mais, o que deixámos de ser (DELEUZE, 1992, p. 219-220).

Para Deleuze, o poder disciplinar, que dissemos anteriormente ter promovido mudanças significativas na forma como se passou a conceber o controle social, entrava em declínio; na perspectiva de Deleuze propõe-se que a sociedade disciplinar estaria cedendo lugar à sociedade de controle. Deleuze (1992) defendia a superação do conceito de poder disciplinar e início de uma nova configuração: a sociedade de controle. Embora não tenha falado em sociedade de controle, Foucault não via as novas tecnologias como sobreposição, mas como intensificação do poder disciplinar na nova configuração da sociedade.

Se por um lado temos Deleuze que se contrapõe à ideia de Foucault de que a nova configuração da sociedade aprimorou os mecanismos disciplinares, encontramos em Hardt (2000) e Hardt e Negri (2001) um ponto de apoio no que diz respeito à proposta foucaultiana.

Segundo Hardt (2000), essa substituição não ocorre de fato, mas há uma intensificação das formas de disciplinamento na sociedade de controle. Segundo esse autor, com a crise das instituições onde os muros não mais definem o dentro e o fora – ou seja, com a queda dos muros das instituições não há mais como distinguir o dentro e o fora –, isso fez com que os mecanismos de controle se tornassem mais eficientes e mais sutis agora em todo o corpo social. Segundo Hardt e Negri (2001, p. 351),

hoje as instituições sociais que constituem a sociedade disciplinar (a escola, a família, o hospital, a fábrica) [...] estão em crise em toda parte. À medida que as paredes dessas instituições desmoronam, a lógica de subjetivação que operava anteriormente em seus espaços limitados agora se espalha, generalizada em todo corpo social. A queda das instituições [...] o declínio da sociedade disciplinar envolvem uma suavização do estritamento do moderno espaço social.

Veiga-Neto (2001) acrescenta que ao invés de pensarmos em substituição de uma sociedade disciplinar por uma sociedade de controle, seria mais adequado pensar que há uma mudança de ênfase que também promove mudanças nos modos de subjetivação. Nas palavras do autor, o que ocorre é a mudança

de uma subjetivação em que a disciplina é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está se passando por uma subjetivação aberta e continuada – no qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle (VEIGA-NETO, 2011, p. 114).

Ratificam Hardt e Negri (2001, p. 352), em oposição à proposta de Deleuze, que

a passagem da sociedade de controle não significa, de forma alguma, o fim da disciplina. Na realidade, o exercício imanente da disciplina – isto é, autodisciplina dos sujeitos, os murmúrios incessantes de lógica disciplinar dentro das próprias subjetividades – é estendido ainda mais genericamente ao corpo social na sociedade de controle.

Nesse sentido, podemos afirmar que o conceito de sociedade de controle é importante para compreendermos o papel da MA na sala de aula, uma vez que estamos lidando com uma forma encontrada dentro da sala de aula para atuar na condução do sujeito para que ele possa assumir um determinado discurso e uma determinada posição. A MA é um dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso, pois se desenvolve dentro de uma instituição – a escola –, a qual conduz o sujeito a assumir determinados papéis, porém não há papéis fixos, uma vez que a lógica da sociedade invade a da escola.

A MA enquanto dispositivo de disciplina e de controle produz subjetividades híbridas, ou seja, produz subjetividades que compreendem o espaço da instituição escolar, conduzindo a

conduta do sujeito aluno a assumir uma determinada posição aceita, tida como adequada, mas a ela outras subjetividades podem ser construídas. Isso que dizer que

a transição para a sociedade de controle envolve uma produção de subjetividades que não está fixada em identidades, mas é híbrida e modulada. À medida que as paredes que definiam e isolavam os efeitos das instituições modernas progressivamente caem, as subjetividades tendem a ser produzidas simultaneamente por numerosas instituições em diferentes combinações e doses. Certamente na sociedade disciplinar cada indivíduo tinha várias identidades, mas até certo ponto as diferentes identidades eram definidas por diferentes lugares e diferentes épocas de vida [...]. Na sociedade de controle [...] esses lugares [...] tendem a perder a sua definição e suas delimitações. Uma subjetividade híbrida produzida na sociedade de controle pode não portar a identidade de um detento, de um paciente mental [...], mas ainda assim pode ser construída simultaneamente por sua lógica (HARDT; NEGRI, 2001, p. 352).

Hardt (2000) afirmou que uma das grandes questões referentes às instituições na pós-modernidade, em relação à modernidade, está relacionada aos muros que desmoronaram de um momento a outro. No caso das instituições escolares, podemos dizer que a sociedade disciplinar intensificou seus dispositivos na sociedade de controle na medida em que os muros da escola desmoronaram. Esse desmoronamento do qual fala o autor dificultou a diferenciação do que é dentro e o que é fora da escola, o que afetou diretamente a construção da subjetividade dentro e/ou fora dela. A partir do pressuposto de que a subjetividade é construída, o autor afirma não haver uma subjetividade “pré-social”, mas que as subjetividades são criadas nas relações sociais e as instituições, citando aqui a escola, são lugares “discretos” onde se opera a produção de tais subjetividades.

Segundo Hardt (2000), cada instituição diferente produz uma subjetividade diferente que fica assegurada à medida que o sujeito está dentro dela. No entanto, o mesmo autor nos disse anteriormente que o espaço entre o dentro e o fora das instituições ficou ameaçado quando se passou da sociedade moderna para a pós-moderna. Isso quer dizer que a lógica que antes se estabelecia dentro dos muros da escola passou a exercer, também, no corpo social de forma mais sutil ainda. De acordo com Hardt (2000, p. 368),

as instituições fornecem sobretudo um *lugar* discreto (o lar, a capela, **a sala de aula**, a oficina) onde se opera a produção da subjetividade. As diversas instituições da sociedade moderna deveriam ser consideradas como um arquipélago de fábricas de subjetividade. No decurso de uma vida, um indivíduo entra nessas diversas instituições (da escola à caserna e à fábrica) e delas saem de maneira linear, por elas formado. Cada instituição tem suas regras e lógicas de subjetivação: **a escola nos diz: ‘você não está mais na sua família’**; e o exército diz: ‘você não está mais na escola’. Em contrapartida, no lado de dentro dos muros de cada instituição, o indivíduo está pelo menos parcialmente protegido das forças das outras instituições (...). A relação entre dentro e fora é central para o funcionamento das instituições modernas; com efeito, o lugar claramente delimitado das instituições se reflete na forma regular e fixada das subjetividades produzidas.

Acrescenta, também, que ao passar dessa sociedade disciplinar, moderna, cujos muros institucionais ainda são sólidos para uma sociedade de controle, pós-moderna, onde não há fronteiras demarcadas entre o dentro e o fora das instituições, a produção de subjetividades permanece, mas agora se estende ao corpo social. Nas palavras do autor:

a crise contemporânea das instituições significa que os espaços fechados que definiam o espaço limitado das instituições deixaram de existir; de maneira que a lógica que funcionava outrora principalmente no interior dos muros institucionais se estende, hoje, a todo campo social (HARDT, 2000, p. 369).

Consoante o exposto, Hardt (2000) afirma que a proposta de Deleuze nos dá apenas uma simples imagem do que ele acreditava ter sido a passagem da sociedade disciplinar para a de controle, imagem tal muito bela e poética, mas que não se apresenta de forma consistente para que possamos afirmar que tenha havido a sobreposição de uma sociedade pela outra. Embora a proposta de uma sociedade de controle tenha sido bastante difundida por Deleuze (1992), o qual toma emprestado o termo sociedade de controle do mundo paranóico de William Burroughs, Hardt (2000) enfatizou, justamente, a precariedade da definição ao afirmar que Deleuze não conseguiu de fato tecer comentários que pudessem caracterizar como ele realmente via a passagem da sociedade disciplinar para a de controle.

Sendo assim, partimos da ideia de que os mecanismos disciplinares se aprimoram na sociedade de controle, o que nos faz acreditar que as MAs são mecanismos de disciplina e de controle que guardam relação com o que foi dito. Acreditamos que a MA é um mecanismo de disciplina, uma vez que produz subjetividades dentro do espaço institucional que é a escola, mais precisamente nas atividades de sala de aula, ao mesmo tempo em que serve de controle na medida em que se estende ao corpo social através da exigência feita ao aluno de entender essa subjetividade criada para ser assumida no corpo social. O poder que o controle exerce sobre os sujeitos só se efetiva a partir do momento em que “todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 43); isto quer dizer que a MA, como dispositivo de disciplina e de controle, cria uma dada posição que o sujeito deve sentir a necessidade de assumir por sua própria vontade a verdade instituída e, para isso, faz uso das técnicas da confissão, do cuidado de si e das narrativas pessoais. Tal dispositivo cria no sujeito a necessidade de reconhecer-se como um dado sujeito.

Acreditamos que a produção de subjetividades é recorrente dentro da escola e uma das formas de produzi-la é a MA, que, como um mecanismo de disciplinamento, produz um determinado sujeito aluno de Pedagogia. Mas tal produção não fica somente em seus limites institucionais, indo além deles, fazendo parte de todos os momentos da vida do sujeito, o que

configura o controle dele fora da instituição. Se o limite territorial da instituição se tornou ameaçado pela não existência de um espaço definido entre o dentro e o fora da escola, agora incita-se no sujeito que ele seja participativo e útil para a sociedade, isto é, os sujeitos que as MAs fabricam são sujeitos disciplinados dentro da escola e controlados fora dela, pois a necessidade de inserção e de desejo que se cria nesse sujeito para que ele assuma a posição esperada na sociedade o coloca sempre sobre controle, seja pelos mecanismos internos à escola, seja pelos externos a ela que acabam se tornando um só na construção de sua subjetividade.

Deste modo, pode-se até chegar a dizer que há uma máquina de construção de subjetividades que, no caso do nosso *corpus* e dos sujeitos a ele relacionados, atua justamente sobre seus desejos de fazerem parte de uma dada cultura, um mercado de trabalho determinado, de se submeterem ao controle social. A MA, neste sentido, promove a disciplinarização que, segundo leitura que Gallo faz de Foucault, consiste em um controle “compartimentalizado, fragmentado, é muito mais fácil controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também de controlar os que eles sabem. [...] ‘dividir para governar’” (GALLO, 2003, p. 100).

De acordo com o que foi dito, pode-se afirmar que na pós-modernidade ou na sociedade de controle, a escola, ainda, produz certos sujeitos, uma vez que “as instituições sociais produzem subjetividades mais intensamente do que nunca” (HARDT, 2000, p. 368-369). No entanto, ela não é a única a produzir subjetividades, pois nessa nova configuração de sociedade muita coisa mudou, não há mais um lugar fixo de produção de subjetividade e, em consequência, não há uma subjetividade determinada a ser produzida, mas a produção de subjetividades. Consideramos as MAs como dispositivos de disciplina e de controle que atuam como produtoras de subjetividades, pois elas estão vinculadas a uma instituição, escola, que fez e ainda faz parte da produção de subjetividades, bem como das novas exigências que a sociedade faz ao sujeito. “O controle é, assim, uma intensificação e uma generalização da disciplina” (HARDT, 2000, p. 369), então, se a disciplina produz determinados sujeitos de pedagogia nas práticas de avaliação, como é o caso das MAs, ela também está inserida na sociedade a qual apresenta seus mecanismos de controle social que interferem na construção da subjetividade desses mesmos alunos de graduação, isto é, pela disciplina continuamos a produzir um determinado sujeito aluno de Pedagogia e pela sociedade de controle esse sujeito não é portador de uma subjetividade, mas de subjetividades.

Se por um lado a subjetividade do aluno de pedagogia se constrói dentro da sala de aula em uma relação de poder, saber e verdade, ela se constrói, também, por redes de poder, saber e verdade que estão fora da escola, determinando sua atuação. Se pensarmos a sala de aula, lugar onde as MAs são produzidas, fica evidente que passamos por processo de formatação,

enquadramento, alinhamento e disciplinamento, porém essa mesma escola sofre determinação de questões sociais, históricas e ideológicas que compõem a sociedade e que exercem força sobre o modo como a escola se institui e atua sobre os sujeitos. A posição que a MA exige que seja assumida pelo aluno, qual seja, crítico, ativo, capaz de dar significado às suas vivências por meio do conhecimento institucionalizado é um mecanismo de disciplina e de controle, uma vez que se submete às regras da instituição escolar e as da sociedade.

A MA é um dispositivo de disciplina do sujeito que atende ao controle da sociedade. Essa sociedade necessita de indivíduos preparados para assumir o mercado de trabalho que se torna, a cada dia, mais exigente, exigindo do sujeito voz ativa, criatividade, criticidade. A MA é característica da sociedade de controle, pois assimila e intensifica os mecanismos disciplinares, propondo-se a verificar, a cada escrita, as competências adquiridas, o desempenho e a avaliar situações; ela avalia constantemente tendo em vista ser o controle que se faz na escrita da MA uma das formas de constituir e construir o sujeito que se espera.

Segundo Foucault (2008), o sistema educacional tem o poder, enquanto instituição, de manter determinados discursos, apropriando-se de outros, modificando os existentes; nesse sentido, a educação, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos o acesso a determinados discursos, impõe-lhes uma série de outros, ditando o que é ou não permitido para aquele aluno. Deste modo, a instituição escolar atua sobre o sujeito determinando a subjetividade a assumir; então, a educação em si assume, portanto, uma forma de controlar a apropriação dos discursos por parte do aluno. Ratifica Paniago (2005) que o controle na escola assume uma configuração diferente daquele imposto pela disciplina, isto é,

o controle vai além dos limites impostos pelas disciplinas, pelo confinamento. Na escola, por exemplo, o poder ultrapassou os limites institucionais; passou-se a querer controlar não apenas os indivíduos que se localizavam no interior dos seus muros, mas também no exterior; e assim novas formas de controle sobre a família e sobre o meio em que vivem os alunos foram criadas (PANIAGO, 2005, p. 8).

A educação sempre contou com mecanismos de disciplina e de controle do sujeito e do discurso, tanto antes da “queda” de seus muros quanto depois, a questão fundamental é a das formas de atuação desses mecanismos que sofreram alterações. Consoante Gallo (2003), o ensino apresenta dupla função: se por um lado ele possibilita ao sujeito aluno acesso à informação e, conseqüentemente, à formação por meio do ensino sistematizado, por outro há também outras funções relacionadas ao controle social, tais como produzir um sujeito adequado às necessidades sociais, promover a inserção do sujeito no mundo da produção e adaptar o sujeito à máquina de produção necessária ao mundo capitalista. Assim sendo, as MAs possibilitam ao sujeito um momento de construção de si por meio da reflexão, de formação

profissional e de acesso ao discurso institucional e, em contrapartida, disciplinam, controlam, conduzem o sujeito a uma formação que seja a esperada pelo meio social.

CAPÍTULO 4

OLHAR SOBRE A MEMÓRIA DE AULA: APONTANDO INDÍCIOS

A escrita é palavra, mas é uma palavra que se oferece para ser olhada; palavra que mostra e nos mostra nossa autoria no ato de ser produzida (...) próprio ato de escrever: mostrar ao outro e a si mesma o próprio pensamento (FERNÁNDEZ, 1994, p. 154-155).

4.1 O Ponto de Partida

O que são as MAs senão uma produção textual, uma palavra que se mostra ao outro e a si mesmo para ser valorada? Uma escrita de textos, de palavras que são oferecidas a si mesmo e ao outro como uma possibilidade de autorreflexão, autoavaliação, olhar, julgamento, atuação, intervenção, direcionamento, modificação, condução, produção. As MAs são isso mesmo, uma escrita que se oferece tanto a si mesmo, como uma forma de voltar a si mesmo, quanto ao outro para que seja olhada, avaliada, julgada; elas são escritas, palavras tomadas para falar de algo que acaba por falar do próprio sujeito. É justamente nesse tomada de posição do sujeito de falar sobre o outro que o sujeito acaba por falar de si mesmo, construindo a si mesmo em relação ao outro. Esse talvez seja o ponto mais importante quando se fala em MAs: o fato de que elas constroem saberes e sujeitos, saberes sobre sujeitos, sujeitos de saber. É nesse sentido que pretendemos olhar para o *corpus*, apontando indícios de que as MAs, tomadas como dispositivo de disciplina e de controle, produzem sujeitos induzindo-os, conduzindo-os a aderirem ao discurso eleito como verdadeiro pela instituição que, conseqüentemente, os faz assumir determinadas posições no discurso em que, também, são assumidas determinadas verdades.

Neste momento, pretendemos nos dedicar à análise das MAs apontando os indícios que nos levem às regularidades discursivas, ou seja, nosso objetivo é partir do que é regular em meio à dispersão dos acontecimentos discursivos para apontar os indícios de que as MAs atuam como dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso. Pode-se dizer que o indício primeiro é de que há a formação de um determinado discurso ao qual os alunos de Pedagogia são incitados a aderirem, sendo, justamente, o fato de haver regularidade nos enunciados desses alunos que nos conduzam a tal afirmação.

Na perspectiva de Michel Foucault (2007), é possível definirmos uma Formação Discursiva (FD) a partir da regularidade que se pode destacar, em meio à dispersão de discursos, enunciados. Nas palavras do autor, a FD pode ser definida à medida “que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade” (2007, p. 43) teremos aí, portanto, a formação de um discurso.

4.2 As Regularidades

A leitura do texto proposto para cada aula, bem como as discussões que se realizaram através dele, culminaram na escrita das MAs que superaram a função de avaliação do conhecimento, quando se observa a atuação sobre o sujeito e seu discurso no sentido de conduzi-lo, controlá-lo, discipliná-lo, pois ao escrever o aluno vai sendo conduzido a organizar sob seu nome um aparato de enunciados que são considerados aceitos como verdadeiros ou não dentro das condições de produção das MAs. Lembrando Foucault,

somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2013a, p. 279).

É nesse sentido que as MAs são analisadas, como mecanismos que atuam sobre a subjetividade julgando, classificando, direcionando os sujeitos para que possam assumir determinadas posições em função do discurso tido como verdadeiro dentro da sala de aula, o que, conseqüentemente, ocorre com base nas relações de poder existentes neste contexto. Mas, que discurso verdadeiro é esse que se deseja que o aluno assuma para si, subjetivo? Observa-se uma tentativa enorme de a escola formar sujeitos críticos, reflexivos, assim como contextualizar o ensino para que faça sentido para o aluno; talvez, resida neste ponto a necessidade de se exigir na produção escrita do aluno uma vivência, uma experiência. O que se vê, como ponto de partida para compreendermos os movimentos que as MAs incitam no sujeito que ocupa a posição de aluno, é uma espécie de mudança de foco no contexto escolar. A mudança de foco que nos referimos está centrada no fato de que o aluno está em evidência e é evidenciado pela escrita das MAs, um olhar que se volta para o conhecimento ou para o reconhecimento desse sujeito que ocupa a posição de aluno, uma vez que lhe é exigido pela atividade escrita que ele se mostre, confesse, fale de si mesmo, auto avalie-se para ser avaliado.

O que se pretende, então, é observar e apontar se as MAs trazem indícios da tentativa do sujeito de fazer parte da ordem que o discurso escolar estabelece para ele como sendo verdadeira dentro dessas condições de produção da escrita. O fato de o aluno ser levado a produzir um texto que envolve o que é dito em sala, em termos de conhecimentos institucionalizados, e relacionar tal dizer a algo já vivido por ele ou que talvez ele ainda possa viver, tendo em vista estar sendo formado para a docência, é um forte indício de que a finalidade de tal escrita é a de atuar sobre sua subjetividade de modo a favorecer a incorporação, a apropriação de verdades as quais, à medida que são atualizadas, vão fazendo parte do sujeito, vão sendo incorporadas na alma.

Neste sentido, relembremos as palavras de Foucault (2008) em a “*Ordem do Discurso*” quando afirma que todo discurso é controlado e tal controle se dá de modo que o sujeito tem seu dizer previamente determinado por práticas discursivas e não discursivas; nesse caso específico, o aluno que escreve as MAs compreende mais ou menos bem que tais regras existem e que elas direcionam, conduzem, determinam o seu dizer. Isso nos leva a concordar com Foucault (2008) quando ele afirma que o sujeito não tem o direito de dizer tudo, não pode falar de tudo em qualquer circunstância, não pode falar de qualquer coisa. Essas regras estão relacionadas à posição que tal sujeito – no caso o aluno – ocupa nas condições de produção escolar em que cada enunciado é produzido, para quem ele dirige seu texto, como ele deve falar, o que deve falar; enfim, regras que nem sempre são verbalizadas pelo professor e, tampouco, pelo aluno, mas que disciplinam e controlam o discurso desses sujeitos.

Desta forma, o que se pretende a seguir é apresentar alguns dos indícios que apontem para a construção da subjetividade desse sujeito que ocupa a posição de aluno, bem como os discursos que conduzem, controlam, disciplinam esse sujeito para que ele assuma determinadas posições e não outras em seu dizer.

4.3 Primeiros Indícios: resumos versus MAs

Ao olharmos para os textos produzidos a cada aula, um fato interessante nos chamou a atenção logo de início: o fato de que, independentemente do gênero solicitado, grande parte dos alunos tinha uma inclinação para produzir resumos. Acreditamos que isso, provavelmente, ocorra em razão de, nas condições de produção de textos acadêmicos, o resumo seja o mais solicitado entre os professores, inclusive os de nível superior. Observamos que mesmo nas aulas

em que eles não são solicitados pelo professor, como é o caso das aulas em que os dados foram coletados, cuja proposta de produção textual sempre foi a produção de MAs, os alunos optaram pelo resumo, uma situação mais pontual de resistência.

A esse respeito, buscamos as contribuições de Machado (2007) que salientam que a partir da década de 1970 muitos trabalhos começaram a ser desenvolvidos, tanto no Brasil quanto no exterior, tendo como foco a sumarização e o ensino da produção de resumos como uma ferramenta importante tanto para o ensino, quanto para o aprendizado. Segundo a autora, atualmente, poucos estudos têm sido dedicados à questão da produção de resumos e de seu papel no processo de ensino-aprendizado, o que considera um dado importante, pois defende a ideia de que estudos dessa natureza devem ser desenvolvidos.

Marcuschi (2003) também chama a atenção para o fato de que o gênero resumo não tem sido preocupação nas aulas de língua materna, tanto no EM quanto EF. Na graduação, partimos do pressuposto de que a compreensão, por parte do aluno, de tal gênero ocorre naturalmente e o solicitamos com muita frequência. No ensino superior, nossa experiência tem mostrado que o resumo é um gênero recorrente, tendo em vista que mesmo sem que o solicitemos os alunos o produzem. Com base no exposto, para compreendermos os textos produzidos nas aulas de “Conhecimentos Pedagógicos e Docência” é necessário que definamos o resumo.

Uma primeira proposta de definição de tal gênero é a que o toma como

a apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original (MACHADO, 2002 *apud* MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 91)³².

O resumo nesta perspectiva apresenta dois pontos importantes que devem ser considerados: fidelidade e objetividade. O primeiro diz respeito à manutenção das ideias centrais do texto-base e, o segundo, trata da não marcação de subjetividade, ou seja, temos como características do resumo a retomada sintética do texto-base sem acréscimos de informações novas e a priorização da objetividade, da não marcação do sujeito que escreve, embora já tenhamos dito não haver textos sem subjetividade.

Matêncio nos apresenta uma outra definição em que considera que o resumo é a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (MATÊNCIO, 2002, p. 109). O autor ainda dialoga com a função do resumo apresentada por Mata e Silva (2002), quando afirma que

³²Tais autores se dedicaram exatamente à conceituação e aos usos do gênero resumo escolar, razão pela qual são mobilizados nesta investigação.

de um lado, resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las e reconstruí-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto-base ou dos propósitos de uma nova produção, a retextualização. Por outro lado, e em função dos propósitos da retextualização, o resumo pode funcionar como gênero que não se integra ao funcionamento de um outro gênero, e nessa situação frequentemente guardará os traços de configuração do texto-base; ou, então, o resumo pode integrar-se a um ou mais gêneros, perdendo traços da configuração do texto-base para funcionar como estratégia textual-discursiva do novo texto ao qual se integra. Portanto, em termos de práticas de produção de resumos nas instituições de ensino, esses exemplos parecem indicar que haveria um *continuum* entre os diferentes tipos de resumo, que iriam daqueles que mais se aproximam do texto-base – cuja função primordial é a de registrar a leitura – até aqueles que guardam do texto-base apenas referências, que podem servir a uma nova produção de texto (MATÊNCIO, 2001, p. 116-117).

Observamos que a função basilar do resumo é apresentar “uma forma reduzida de informações” (LEITE, 2006, p. 11), síntese essa que pode assumir diferentes funções tendo em vista as condições de produção e de recepção do gênero. Há diferentes tipos de resumo, conforme Mata e Silva (2002), os quais são definidos pelas condições de produção e de recepção. Entre as possibilidades de resumo citadas pelas autoras, temos os resumos de telenovelas, filmes, jornalísticos, literários, de artigos, de teses, de dissertações, escolar. Nosso interesse, em especial, centra-se no resumo escolar no qual, para as autoras, é possível reconhecer pelo menos duas funções básicas, quais sejam: a avaliação de leitura e o registro de leitura para recuperação futura de informações. No que diz respeito à primeira função, as autoras dizem que

o resumo escolar funciona, muitas vezes, no contexto escolar, como uma atividade de avaliação de leitura, ou seja, constitui uma prática discursiva da comunidade acadêmica que responde a uma demanda de atividades de ensino/aprendizagem: atividade de leitura e, por extensão, de produção de texto. Sob esse ângulo, pode-se depreender a função e o uso social desse tipo de resumo escolar, qual seja, o de verificar se o aluno-produtor tem competências/habilidades necessárias para o que lhe é proposto: ler/compreender e registrar linguisticamente tal compreensão (geralmente, na modalidade escrita). No escopo dessas competências/habilidades, está o princípio de que resumir é um recurso para apre(e)nder um dado conteúdo (MATA; SILVA, 2002, p. 126).

Já na segunda função, registro de leitura para consulta posterior,

o resumo constitui uma prática discursiva da comunidade acadêmica que tem por finalidade o registro de leitura para recuperação futura de informações. Assim, o aluno-produtor projeta-se como futuro leitor desse texto-resumo, que poderá utilizá-lo como finalidade de estudo ou como fonte de consulta (MATA; SILVA, 2002, p. 130).

O processo de resumir um texto envolve, ainda, a sumarização que, segundo Machado (2007, p. 140), é o “processo de redução de informação semântica”. A sumarização diz respeito a processos mentais que costumam ocorrer durante a leitura e, conseqüentemente, durante a

escrita de resumos. A leitura em si mobiliza um processo de sumarização e, mesmo que o resultado não culmine em um texto oral ou escrito, o processo ocorre na leitura. A autora afirma que o processo de sumarização é dependente das condições de produção em que ele se desenvolve, ou seja, “sumarizamos de forma diferente, conforme o tipo de destinatário, de acordo com o que julgamos que ele deve conhecer sobre o objeto sumarizado e de acordo com o que julgamos ser o objetivo desse destinatário” (MACHADO, 2007, p. 31).

O que Machado (2006; 2007) defende é que a situação de uso efetivo da linguagem é que define a caracterização de um dado gênero, seja ele qual for. Sendo assim, a autora afirma que tais condições de produção ou contexto, são constituídos

pelas representações sobre o local e o momento da produção, sobre o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico e de seu papel social, sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o(s) objetivo(s) ou efeitos que o produtor quer atingir em relação ao destinatário. Como veremos mais tarde, a análise desses parâmetros pode se constituir em um poderoso auxiliar na classificação de um texto como pertencente a um ou outro gênero (MACHADO, 2007, p. 140).

Matêncio (2002, p. 115) também enfatiza o papel das condições de produção no processo, tanto de sumarização quanto de produção dos resumos, e, além disso, afirma que “a ação de resumir está envolvida na leitura”. Para o autor, assim como para Machado (2007), a atividade de sumarização não implica em produção de um texto oral ou escrito, tendo em vista ser um processo imante a leitura, porém é possível à produção de um novo texto com base na sumarização e, neste caso, estamos falando de retextualização.

Para Marcuschi (2007), a retextualização se configura como reformulações de um texto oral ou escrito que envolve uma gama de registros, gêneros, níveis linguísticos e estilo. O autor apresenta um quadro de possibilidades de retextualização, com se vê a seguir:

Possibilidades de retextualização				
1.	Fala	→	Escrita (entrevista oral	→ entrevista escrita)
2.	Fala	→	Fala (conferência	→ tradução simultânea)
3.	Escrita	→	Fala (texto escrito	→ exposição oral)
4.	Escrita	→	Escrita (texto escrito	→ resumos escritos)

Tabela 1 – Retirada de Marcuschi (2007, p. 48).

Ocorre nas condições de produção e de recepção dos textos que fazem parte desse *corpus* tanto a sumarização quanto a retextualização. A sumarização, conforme apontamos, portanto, diz respeito a operações mentais que o sujeito realiza durante a leitura do texto-base ou até mesmo da aula expositiva que se configura, também, como uma forma de texto. Já a retextualização consiste na produção de um texto escrito ou falado; então, os consideramos como processos diferentes, mas relacionados. A retextualização, nas condições de produção de

nosso *corpus*, ocorre quando o aluno, pautado em textos orais e escritos, produz um resumo ou uma MA.

Consoante Marcuschi (2007), o processo de retextualização não é mecânico, embora possa parecer tendo em vista fazermos uso dele com muita frequência no nosso dia a dia; trata-se de um processo complexo em que há sempre a reformulação, a transformação, a recriação, a modificação da fala do outro. Gonçalves (2005) acrescenta que para produzir um resumo não se pode fazê-lo apenas com base na seleção de ideias de forma aleatória retiradas do texto inicial, pois tal atividade requer reflexão, organização e fidelização às ideias do autor do texto. Isso quer dizer que, além de produzirmos um texto que se pauta na “forma reduzida de informação” (LEITE, 2006, p. 11), devemos fazê-lo com base na compreensão que temos do texto lido, uma vez que se parte do pressuposto de que só se pode resumir o que se compreende (LEITE, 2006).

Os resumos e as MAs são duas produções textuais que podem circular no ambiente acadêmico de formação de sujeitos, porém o primeiro parece ser mais aceito, é usado pelos alunos, ao passo que o segundo não. A aceitação do resumo ocorre, na nossa opinião, primeiro em razão da recorrência do gênero resumo na formação do aluno desde sempre; e, em segundo, acreditamos estar presente nestas condições de produção a ordem do discurso que o sujeito aluno assume para si que consideramos, também, interferir na escolha de qual gênero produzir.

De acordo com Machado (2007), os resumos são textos que aparecem em diferentes situações, o que implica em dizer que os resumos são gêneros que podem ser mobilizados nas mais variadas condições de produção possíveis: em casa, na rua, na escola. O que se observa é que tal gênero acompanha a vida do aluno desde muito tempo, tendo em vista serem utilizados com muita frequência no ensino fundamental e no médio, prolongando-se, ainda, à graduação.

Se partirmos do pressuposto de que qualquer gênero que seja produzido de acordo com as condições de produção onde está imerso, então não podemos deixar de considerar que tais condições são relevantes para reconhecermos quem são os sujeitos que produzem resumos e MAs; como se relacionam com os sujeitos de interação; quais são as posições assumidas na escrita, bem como que discursos mobilizam para si. Todos esses fatores interferirão na forma como tanto o resumo quanto a MA se configurarão.

Considerando que as condições interferem na produção, tanto do gênero resumo quanto da MA, então podemos dizer que ambos os gêneros organizam atividades e pessoas ao seu redor, isto é, afirmamos que tanto o resumo quanto as MAs disciplinam os sujeitos tendo em vista as condições de produção de sala de aula, cuja instituição, em si, já é disciplinadora e controladora. Relembremos Bazerman (2005) que afirma serem os gêneros produções que

mobilizamos com a ideia de significar a realidade por meio do texto oral ou escrito; ele acrescenta, ainda, que tais gêneros, de forma geral, organizam atividades e pessoas, portanto, podemos afirmar, com base nas palavras do autor, que os gêneros resumo e MA disciplinam e controlam cada um a sua maneira.

Nas condições de produção dos gêneros resumos e MAs podemos apontar, inicialmente, uma grande diferença: a questão da objetividade e da imparcialidade. Partimos do pressuposto de que o resumo tal como o entendemos é portador da objetividade e de uma tentativa de imparcialidade, ao passo que as MAs, nesse sentido, exigem do sujeito um movimento oposto. Um dos indícios que nos levam a acreditar serem os responsáveis pela motivação que o aluno tem para produzir resumos, e não MAs, é a possibilidade de ser mais impessoal, tendo em vista ser o resumo um gênero que tem como finalidade apresentar uma síntese de uma obra, acontecimento ou evento, entre outros, sem que o sujeito que o produz apresente julgamento de valor, isto é, um gênero que presa pela objetividade.

Neste sentido, se o resumo presa pela objetividade, consequentemente, pode-se identificar um momento de “tentativas” de apagamento da subjetividade. Usamos o vocábulo tentativa entre aspas, pois, como já dissemos anteriormente, tomamos por base o pensamento de Foucault (2004a), para quem o ato de escrever é, de toda forma, um ato de “mostrar-se”, é deixar que seu rosto apareça para o outro, então, não podemos afirmar que um resumo seja extremamente objetivo, desprovido de subjetividade. Ratifica essa ideia o fato de que

a subjetividade é inerente à linguagem, sua constituição se dá mesmo quando não se enuncia o **eu**. Os discursos que utilizam de formas indeterminadas, impessoais como o discurso científico, por exemplo, ou o discurso do esquizofrênico em que o locutor utiliza o **ele** para se referir a si mesmo – mostra uma enunciação que mascara sempre um sujeito. Nesses tipos de enunciação, o sujeito enuncia de outro lugar, postando-se numa outra perspectiva, seja a da impessoalidade em busca de uma objetivação dos fatos ou de um apagamento da responsabilidade pela enunciação, seja a da incapacidade patológica de assunção de um eu. Essa estratégia de mascaramento é também uma forma de constituição da subjetividade (BRANDÃO, 2004, p. 57-58, grifos da autora).

De fato, chegamos à aceitação de que não há como escapar das tramas, da rede do discurso que sempre permite que nos mostremos, seja em qualquer gênero que se mobilize. Segundo Bakhtin (2003), por mais que o sujeito aluno tente se eximir de posicionar-se, movimento que tende a ocorrer como exigência do gênero resumo – que presa pela manutenção das informações retiradas do texto-base –, isso nunca seria possível, uma vez que não há transmissor passivo de informações, pois a própria seleção de ideias, a ordenação de frases e períodos já se configura como atividade responsiva do sujeito diante da atividade. No caso dos

resumos e das MAs, portanto, podemos dizer que os indícios de subjetividade serão ora menos evidentes ora mais evidentes.

Em síntese, podemos afirmar que o gênero que denominamos resumo, de acordo com o que foi discutido, apresenta as seguintes características:

- é uma forma reduzida de informações;
- a redução se dá pautada em um texto-base;
- prioriza a objetividade, uma vez que promove o movimento de apagamento do sujeito crítico;
- procura manter a sequência de apresentação das informações do texto-base;
- é resultado do processo de compreensão do texto-base;
- tem a função ora de verificar a compreensão e ora de servir de material para consultas futuras;
- são construídos tendo como critério as condições de produção e de recepção; e,
- pauta-se em processos de redução semântica e de sumarização que culminam na retextualização.

Nos trechos seguintes, nos propomos a pensar sobre essa relação entre a produção de resumos e a produção das MAs. As produções seguintes foram feitas com base nas discussões orais sobre o texto *“Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação”*³³ (ANEXO 1). As sequências discursivas apresentadas a seguir são gêneros que consideramos apresentarem muitas características do resumo escolar:

SD 1

“Na aula de hoje aprendemos a diferença entre redenção, reprodução e transformação. A tendência redentora atua sobre a sociedade de uma forma a corrigir, já a tendência de reprodução entende a educação como elemento da sociedade atendendo a mesma, já a tendência transformação é um equilíbrio, não redime nem reproduz a sociedade, podendo ser a educação compreendida dentro da sociedade.”

SD 2

“Na aula de hoje foi ministrado o tema a transformação na educação. A sociedade contribui para a transformação da sociedade, sendo assim vou comentar sobre cada classificação da transformação. Redenção é quando a escola é fechada para a sociedade. A reprodução acontece quando a sociedade interfere. A transformação também tem um meio termo. Mediação a escola está dentro da sociedade.”

SD 3

“Na aula de hoje falamos sobre a redenção, a reprodução e a transformação.”

³³LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 51-70.

A redenção mostra uma sociedade de um modo que deve ser mantido e mudado através da educação.

A reprodução fala que a educação é uma parte da sociedade e ela atende as suas necessidades.

A transformação mostra que ela realiza os desejos da sociedade. A transformação pode ser mudada.”

Apresentamos apenas três SDs que consideramos apresentarem mais características de resumos do que de MAs. No que diz respeito a SD1, SD2 e SD3 observa-se que os alunos fizeram um resumo, tendo em vista haver em tais textos uma apresentação abreviada do texto-base. Além do mais, observa-se que para que seja possível fazer uma síntese, um resumo, é necessário haver uma compreensão mínima de tal texto, ou seja, “a primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido” (MACHADO et al., 2004, p. 39). Neste sentido, os alunos só podem produzir resumos se tiverem um entendimento mínimo do assunto, o que acreditamos ter havido nas SDs apresentadas pelo fato de não termos identificado cópias diretas do texto-base.

Tendo havido uma compreensão mínima que seja do texto-base, o aluno é capaz de fazer o resumo e tal gênero poderá ser analisado. Embora saibamos que são características dos resumos a marcação do autor ao qual se faz referência, não o encontramos nas SDs anteriores; assim, a ausência do nome do autor é um indício de que as condições de produção e de recepção do gênero o definem. Há o indício de que a produção desse texto tem a finalidade apenas de atividade escolar, uma vez que se toma o professor como o único leitor, de modo que não seria necessário fazer referência, pois o leitor já a conhece e sabe de qual texto as ideias foram retiradas.

Os resumos prezam pela objetividade e, neste sentido, as marcas de subjetividades devem ser as menores possíveis, isto é, a apresentação concisa das ideias deve ser feita somente de acordo com o que propõe o autor do texto sintetizado. Nas condições de produção dos textos foram solicitadas MAs que seguem o caminho oposto, no sentido de exigirem a marcação da subjetividade, constantemente, em forma de avaliação crítica do que está sendo lido, assim como das demonstrações de compreensão do conteúdo através da apresentação de vivências, experiências, exemplos. Diante da exigência feita, os alunos que produziram resumos também se preocuparam com o cumprimento das exigências, uma vez que mesmo seus textos tendo como predominante o gênero resumo, eles apresentaram algumas marcas de subjetividade em trechos tais como: “*na aula de hoje **aprendemos***” (SD1) e “*na aula de hoje **falamos***” (SD2), em que há a marcação na desinência do verbo.

Observamos nas SDs uma atividade de síntese que não se pauta na cópia de informações do texto-base impresso para a aula do dia, que os alunos parafrasearam informações como, por

exemplo, na SD1 em que o aluno diz “*a tendência redentora atua sobre a sociedade de uma forma a corrigir*” e encontramos no texto (ANEXO 1) “*a educação tem por finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade*” (p. 52). O substantivo “*adaptação*” foi substituído pelo verbo “*corrigir*”, o que demonstra a compreensão que o aluno teve da leitura que fez. O aluno está falando da escola como ‘redenção’ cuja ideologia é da recuperação dos indivíduos que não se integram ao todo social; neste sentido, o verbo “*corrigir*” é indício de que o aluno promove a redução semântica, sintetiza o texto, mantendo a visão do autor sobre o assunto. A paráfrase é característica do ato de resumir, nas SDs é uma tentativa de o aluno demonstrar a capacidade de síntese, de resumir as informações e de retextualizá-las.

Percebemos, ainda, que há a falta de conexão entre as partes do texto, uma vez que não há conectivos que estabeleçam a relação de coesão entre as ideias principais selecionadas pelo aluno, indicando que o aluno que produz o texto somente o faz como objeto de uma obrigação escolar em que é necessário, apenas, expor as ideias de tal texto sem refletir sobre elas, sem relacioná-las umas às outras. Embora a proposta da produção de textos não tenha sido essa, o que se depreende da escolha que o aluno fez em produzir um resumo é o fato de que, nessas condições de produção, ele entende que deve assegurar a reprodução, isto é, “a tarefa de produção de um texto escrito [...] se limitar à reprodução de um modelo, e a tarefa de leitura, ao reconhecimento do modelo produzido” (PÉCORA, 1992, p. 110). Desta forma, o aluno apenas reproduz o que encontra no texto-base, sinteticamente, produzindo o efeito de sentido de descomprometimento com o que é dito, de distanciamento, visando à objetividade, ao apagamento da personalidade, ao distanciamento da responsabilidade que o aluno tem ou deveria ter com a enunciação.

O que foi dito anteriormente é um indício de que o discurso que o aluno toma para si, nessas condições de produção, é um discurso tradicional em que as atividades escolares são mecânicas e que o sujeito deve se isentar de opinar, sendo preciso, então, cumprir a tarefa, reproduzir enunciados, discursos. Ressaltamos que nem sempre o resumo pode desempenhar a função que desempenha, uma vez que, ao se mudar as condições de produção, mudam-se os gêneros. Porém, nessas condições específicas em que são solicitadas MAs e o aluno produz resumo, consideramos que tal posicionamento é o indício do discurso que tal aluno assume para si, o discurso tradicional que ainda vigora nas instituições escolares.

Outro indício que deve ser apresentado é a recorrência de verbos no passado no primeiro período das SDs, tais como: “*na aula de hoje **aprendemos***” (SD1); “*na aula de hoje **foi ministrado** o tema*” (SD2); e, “*na aula de hoje **falamos**, sobre*” (SD3). Nestes casos, podemos dizer serem esses os indícios de tentativa de retomada do autor do texto-base, uma vez que a

aula também é um texto que serve de referência para a retextualização, sendo, neste sentido, a fim de contextualizar o leitor, a remissão ao texto-base se faz pelo enunciado “*na aula de hoje*” seguido dos verbos no passado, “*aprendemos*” e “*falamos*”, os quais trazem a ideia de que o escritor do texto se posiciona após os fatos ocorridos, falando sobre eles. As ideias dos verbos no passado são um indício de completude, de fechamento da atividade com a produção do texto. A sequência de frases ocorre com verbos no presente do indicativo que tendem a produzir o efeito de sentido de momentaneidade, indicando que a enunciação é contemporânea ao sujeito que fala ou escreve, além do mais, funciona nos resumos analisados como um critério de fidelidade do aluno à proposta do autor, quando faz essas afirmações no presente.

Ainda quando tratamos das características de um resumo, Leite (2006) aponta os critérios ou as etapas da construção que cercam tal gênero, sendo basicamente duas: a seleção e a construção. A primeira diz respeito à seleção de ideias mais relevantes e à eliminação ou ao apagamento de ideias tomadas como irrelevantes ou secundárias; a segunda diz respeito à reconstrução do texto-base.

No que diz respeito à seleção, ou ao reconhecimento do conteúdo lido ou ouvido, os alunos retomam o que consideram ser relevante, isto é, eles selecionam o assunto principal que diz respeito à apresentação dos temas: redenção, reprodução e transformação. A seleção de informações feita pelos alunos nas SDs e a forma como elas são desenvolvidas é indício da finalidade que os alunos acreditam ter essa produção para o leitor – no caso o professor –, qual seja: a de objeto de avaliação escolar, de controle dos conhecimentos adquiridos. O indício é de que a escolha do que é relevante não é uma escolha do sujeito aluno que escreve o texto, mas uma escolha do que o sujeito aluno acredita ser mais relevante para o seu possível leitor, afinal, “*sumarizamos de forma diferente, conforme o tipo de destinatário, de acordo com o que julgamos que ele deve conhecer sobre o objeto sumarizado e de acordo com o que julgamos ser o objetivo desse destinatário*” (MACHADO et al., 2004, p. 31).

Esse é um indício de que os resumos também controlam os sujeitos que os escrevem, mas isso não o faz se configurar como uma MA. O controle que o resumo exerce sobre os sujeitos ocorre através da tentativa de apagamento do sujeito que escreve em prol de uma voz tida como verdadeira nas condições de produção. O foco no sujeito destinatário do resumo faz com que, inclusive, o aluno conte com o conhecimento do seu leitor para a compreensão, isto é, se o leitor é o professor e se o objetivo que o aluno acredita ter esse professor quando solicita a escrita é avaliá-lo, então, ele precisa mostrar que as informações básicas foram compreendidas e sintetizadas.

A seleção ainda se estabelece pela organização do resumo com base na sequência apresentada pelo texto-base, o que pode ser verificado nas SD1 e SD3. Nas referidas SDs os alunos seguem a mesma sequência de apresentação dos conceitos redenção, reprodução e transformação, respectivamente, conforme são apresentando no texto-base (ANEXO 1). A exceção que rompe com essa sequência de apresentação é a SD2, que inicia sua apresentação pela síntese da transformação, o que não faz com que ela deixe de ser considerada um resumo, pois a forma como é feita a seleção ainda ocorre de acordo com o que se vê em resumos. Tal diferença de apresentação em relação ao texto-base se configura como um indício de subjetividade no sentido de se apresentar como uma escolha pessoal que o sujeito aluno faz com base nas suas expectativas, rompendo, por exemplo, com a expectativa que ele acredita ser a do leitor de seu texto; contudo, esse não faz com que tal texto seja uma MA.

O que se observa nas SDs mencionadas é que tais produções não são fruto de um projeto de leitura consciente, tanto do texto escrito que serviu de base para a produção textual, quanto da aula em que o assunto foi discutido, mas de uma tarefa, avaliação escolar, o que se observa na superficialidade como que as informações selecionadas como sendo as mais importantes são apresentadas, característica de “resumos escolares” (MATA; SILVA, 2002).

Já no que diz respeito à construção, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 98) afirmam que na produção do resumo “o produtor deve mostrar a organização do texto lido e reproduzir as relações de conteúdos existentes, exatamente como se encontram no texto a ser resumido”. Segundo as autoras, a sumarização é importante para se produzir um bom resumo, pois o processo que ela desencadeia é essencial para essa produção. Elas afirmam haver dois processos que o aluno pode mobilizar para produzir o resumo, quais sejam:

Estratégia de apagamento ou apagamento das informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes;

Estratégia de substituição, que envolve dois outros procedimentos, o de generalização e o de construção:

Generalização: consiste na substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral;

Construção: consiste na substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, por meio da associação de seus significados (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 97, grifos dos autores).

Observamos que os alunos que produziram as SD1, SD2 e SD3 mobilizaram a estratégia do apagamento com muita frequência, embora tenha havido apagamento não só das informações desnecessárias, o que nos faz imputar, caso fossemos avaliar o gênero resumo, uma qualidade negativa à produção. Esse apagamento é claro, pois o autor do texto-base utiliza-

se, por exemplo, de exemplificações, principalmente, quando apresenta a visão da ‘redenção’ para que o termo seja compreendido – os alunos sequer mencionam tais exemplos.

No que diz respeito à estratégia da substituição, podemos citar a construção como uma das estratégias mais usadas, tendo em vista o fato de o aluno parafrasear a fala do autor com bastante frequência, o que se observa com a ausência de cópias diretas do texto. Ainda, observamos a estratégia de generalização à medida que o aluno substitui verbos usados pelo autor para falar de ‘redenção’, tais como: “integrar”, “manter e conservar”, “configurar e manter” por “*corrigir*” (SD1) e “*deve ser*” (SD2). Neste sentido, observa-se que houve a generalização de uma série de ações encerradas pelos verbos usados pelo autor no verbo “corrigir” e na locução verbal “deve ser”. O uso tanto do verbo quanto da locução verbal produz o efeito de sentido de imposição, compreensão que o aluno teve da fala do autor.

Por fim, podemos afirmar que os textos apresentados são resumos e não MAs pelas características que apresentam, tais como: a frequente redução de informações por processo de paráfrase, apagamento ou construção; a redução é pautada em um texto-base que, mesmo não tendo sido referenciado como deveria, uma vez que o rigor do gênero exige, aparece de forma clara nos textos produzidos; os traços de que a objetividade é priorizada em detrimento da subjetividade; a manutenção da sequência lógica do texto-base; e, por fim, observamos que todo o processo ocorre através da sumarização que, no caso analisado, culminou na retextualização em forma de resumo. A produção desses resumos em detrimento do que foi solicitado, MAs, configura-se para nós como um processo de resistência no sentido de não se optar pelo discurso progressista que a MA engendra. As análises dos resumos e, conseqüentemente, do posicionamento que o aluno precisa tomar diante de tal gênero se configura como indício de que o discurso do sujeito crítico, atuante, ativo no processo de ensino-aprendizado, que constrói o conhecimento, é rejeitado, justamente, pelo discurso que defendemos que as MAs engendram.

4.4 MAs: alguns indícios sob pontos de vista determinados

Definimos no Capítulo 2 que a MA é um gênero que sofre interferência de outros gêneros, portanto, o hibridismo é um aspecto constitutivo do gênero MA além de ser visto por nós como algo bastante produtivo, tendo em vista não haver fronteiras demarcadas, mas uma relativa estabilidade nas MAs que pretendemos discutir nas próximas linhas em que as analisaremos sob os pontos de vista das características que acreditamos comporem essa estabilidade relativa do gênero, quais sejam: a confissão, as narrativas pessoais e a escrita de si.

Em um último momento, buscamos as contradições discursivas que tomamos como um indício importante de configuração da disciplina e do controle do sujeito e do discurso.

4.4.1 A confissão

Partimos do pressuposto de que as MAs apresentam fortes indícios de controle e de disciplina do sujeito para que estes possam aderir ao discurso eleito como verdadeiro, adequando dentro da escola quando observamos que há um número significativo de enunciados confessionais, bem como autoavaliativos que são consequências da exigência feita ao aluno de relacionar teoria e prática, ou seja, exigência de que ele deve pensar os conteúdos escolares na sua relação com a sua própria vida pessoal, íntima, enfim, de relacionar as experiências únicas vividas pelo sujeito ao que foi exposto na aula.

Neste sentido, dedicamo-nos neste tópico a tecer observações sobre como a questão da confissão e, conseqüentemente, da autoavaliação aparecem nas MAs como constitutivas desse gênero, assim como o papel de disciplina e de controle do sujeito e do discurso que esses enunciados confessionais engendram. São diversas as instituições que se valem da confissão, entre as quais citamos a principal delas que é a igreja, mas também a encontramos na família, na polícia, na medicina, na escola. É nas condições de produção da escrita de MAs, no contexto de sala de aula, que pretendemos analisar a questão da confissão como sendo mais um indício importante de haver em tal materialidade uma forma diferenciada e sutil de disciplinar e de controlar os sujeitos que as produzem.

Nas palavras de Foucault (1990), a confissão é um elemento importante no que diz respeito às tecnologias de disciplina e de controle do corpo, da população, enfim, da sociedade em si. O autor a define como “todos estes procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir (...) um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito” (FOUCAULT, 2013a, p. 390). Quando falou da confissão, o autor o fez sob a ótica da sexualidade, ou seja, a confissão que o sujeito faz de sua sexualidade, porém podemos pensá-la além desse domínio, atuando em outros campos. Segundo Foucault (1990), havia profissionais específicos e capacitados a ouvirem as confissões dos sujeitos, profissionais estes que deveriam ser treinados a identificar o verdadeiro discurso e, a partir dele, avaliar o discurso do outro que se põe em situação de confissão.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto e, desta forma, o nosso ponto de vista é o da educação, mais precisamente o da escrita de textos em condições escolares; então, tomamos a questão da confissão estudada e teorizada por Foucault olhando-a como ferramenta para

compreendermos a prática da escrita de MAs na escola, a qual se configura como um dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso. A confissão, mesmo sendo uma técnica bastante ligada ao discurso religioso, foi se transformando e tomando novos significados em função das condições de produção em que ocorriam; no caso das MAs, a confissão é a exposição verbal escrita que possibilita que o aluno expresse seus sentimentos, sua consciência em uma dinâmica que exige a relação entre teoria e prática dentro da escola.

Os enunciados confessionais aparecem nas MAs como constituintes desse gênero, observando-se haver nas MAs uma relação de identificação promovida pelos enunciados confessionais, isto é, uma identificação seja com os sujeitos da interação, seja com o discurso que a MA veicula e que ocorre pelo aparecimento dos enunciados confessionais. Ao produzir resumos, percebemos que a tentativa de neutralidade é indício de não identificação com o discurso que as MAs veiculam, então, os enunciados confessionais presentes nas MAs se caracterizam como indícios de identificação do sujeito com o discurso veiculado por tal gênero.

À medida que as MAs estimulam no sujeito a apresentação por meio de relatos de vida, exemplos de vivências, de fatos que tendem a garantir, de certa forma, a compreensão do assunto disseminado em sala, ela abre espaço para a identificação do aluno com a possibilidade de expor suas verdades através da escrita para alguém que deseja vê-las em suas especificidades, em sua subjetividade, em sua individualidade. A identificação do sujeito aluno com o discurso da MA promove, nesse sujeito, a disciplina e controle, uma vez que tal identificação faz com que o sujeito confesse incansavelmente tudo sobre si ao professor que está incumbido de atuar sobre tal sujeito, conduzindo-o a uma transformação, modificando-o, adaptando-o, disciplinando-o, controlando-o.

Neste sentido, a MA lança um desafio ao aluno: ou ele assume o discurso instituído pela MA e aceita dizer a verdade sobre si, ou renuncia, portanto, duas possibilidades dadas ao sujeito. Ao aceitar o desafio, o aluno produzirá uma MA que promoverá no sujeito uma atuação sobre seu próprio corpo, sua conduta e seus pensamentos no sentido de modificar-se, aceitando a intervenção em si de um estranho – o professor – que promoverá a “abertura” de sua mente para uma determinada verdade, para a aceitação de um determinado discurso, ou seja, a escrita da MA promoverá a modificação do sujeito para aceitar uma verdade, um discurso encarado como apropriado para a posição que esse sujeito deve assumir na atualidade em detrimento do inapropriado. Já a renúncia é observada quando o aluno produz o resumo, em que não há uma verdade sobre si expressa, tendo em vista seu caráter de objetividade.

Ao analisarmos os enunciados confessionais presentes nas MAs, destacamos inicialmente a relação professor-aluno instituída pela MA como sendo uma relação de confissão,

ou seja, há um profissional (o professor) que ocupa a posição de avaliar a aceitabilidade, o grau de verdade do discurso, ou seja, o que se espera como verdade para aquela dada conjuntura, e o aluno que coloca nas MAs sua voz, suas vivências, sua experiência para apreciação e avaliação. O ato de evocar a experiência do sujeito nas MAs, muito além de ampliar o processo de conhecimento e de formação profissional, no caso desses alunos do curso de Pedagogia, tende a exercer sobre eles um certo poder que tem por finalidade discipliná-los e controlá-los para que assumam posições determinadas dentro da ordem do discurso estabelecido como verdadeiro. Sendo assim, as MAs assumem o papel de uma “atividade metarreflexiva” (SOUZA, 2006a, p.101), ou seja, mobiliza no sujeito a tomada de consciência ao relacionar os discursos que circulam em dadas condições de produção e sua relação com o conhecimento que o sujeito tem de si, de suas experiências, bem como das posições que ocupam. As MAs fazem da experiência do sujeito o objeto de reflexão, de produção de conhecimentos acerca deste mesmo sujeito e, inclusive, de atuação do dispositivo de disciplina e de controle.

Ressaltamos que o espaço pedagógico, nas palavras de Larrosa (1994), não é um espaço onde ocorre apenas a mediação, onde todos os sujeitos envolvidos no processo agem naturalmente, mas se configura em um espaço de conflito e de confrontos onde ocorre a produção e a reprodução de sujeitos, isto é, um espaço onde há constantes processos de subjetivação. A escola, como condição de produção das MAs, traz-nos indícios de ser um espaço em que se “aprende” e não um lugar onde se “apreende³⁴”. Em outras palavras: as condições de produção de tal gênero nos dá indícios de que o sujeito está imerso em um campo cujo objetivo é fazer com que o aluno aprenda a ser aquilo que se deseja que ele seja; o aluno é o sujeito que precisa ser controlado, moldado, disciplinado para que aprenda a fazer parte da sociedade, da ordem estabelecida.

A confissão é ritualizada e hierarquizada em qualquer situação em que possa ocorrer, mas nas MAs o ritual ocorre no destacar uma folha do caderno a cada fim de aula e produzir a escrita que contemple uma vivência prática relacionada à teoria apresentada no dia; hierarquizada pelo fato de que não são todos que podem ouvir ou ler a confissão, mas o sujeito autorizado dentro das condições de produção. A pessoa cujo escritor das MAs acredita ter o poder de julgar sua confissão, aquele que ocupa uma dada posição na sala de aula, qual seja, a de professor.

Observemos a SD seguinte:

³⁴Segundo o dicionário, as duas palavras existem na língua portuguesa, mas, embora pareçam similares, assumem sentidos diferentes.

SD04

“Na minha vivência até aqui onde estou cursando pedagogia já houve vários acontecimentos, um deles que marcou foi um professor de matemática que cujo nome ficará marcado para sempre e com certeza não irá para o livro do esquecimento, pois era um professor autoritário demais e sem muito dinamismo com seus alunos, criava uma situação constrangedora na própria sala de aula. Bem com o encaminhamento que vai minha vida, ela não seria um modelo pra mim, jamais quero me submeter ao ponto de dar aulas e meus alunos terem medo de mim e não garra para aprender, força de vontade de vencer determinado obstáculo e isso que aconteceu não foi bom para mim naquele momento para meu aprendizado, mas serviu de exemplo para o meu crescimento como pessoa e como profissional.

Essa aula de conhecimentos pedagógicos e docência me faz refletir, viver e pensar o que realmente quero na minha vida me ajudando a crescer mentalmente, aos acontecimentos já vividos para um futuro melhor e promissor.”

De modo geral, o que se observa na SD04 é a confissão da aluna de uma situação pessoal, íntima, vivida em algum momento e que trouxe efeitos que a aluna julga terem sido ruins para sua vida escolar e pessoal. Sendo assim, ela se coloca diante do olhar do outro, professor, que detém certo saber que ela julga ser o valorizado na sociedade e que o torna uma pessoa capaz de ouvir suas confissões, e julgá-las. Os indícios apontam para o fato de ser uma espécie de confissão formalizada, documentada pela disciplinarização dessa individualidade, tendo em vista estar registrada na MA e hierarquizada, por ser direcionada ao professor. A confissão se apresenta como uma ferramenta de atuação do dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso, pois a aluna espera do professor um julgamento, uma penitência, uma sanção que se reflete nos comentários, no conceito que tal avaliador imputará a sua produção. O controle se dá nessa espera do aluno em ter seu comportamento avaliado.

Um indício forte presente na SD04 que marca essa relação entre o discurso interditado e o aceito nas condições de produção das MAs é a passagem: *“bem com o encaminhamento que vai minha vida”*. Nesta passagem, observamos o ponto crucial em que poderíamos dizer que a aluna inicia um exame de consciência, característica da confissão, que se pauta em tudo que ela deve deixar para traz e o que deverá tomar como verdade quando afirma: *“ela não seria um modelo para mim”*, ou seja, a professora tradicional não pode ser exemplo para o futuro profissional de pedagogia, pois se encontra incompatível com o professor que assume o discurso progressista e que, inclusive, tem o poder de ser o outro a quem a confissão é dada à avaliação.

Temos indícios nesses enunciados de que a aluna afirma o que não deseja ser e espera que, pelo ato de fazer essa confissão, os indícios apontam para um desejo da aluna de ser conduzida pelo outro que é a posição de sujeito adequada ao discurso institucional. Esse ato de confessar os sentimentos ao professor é um mecanismo importante para que o dispositivo de disciplina e de controle atue sobre o sujeito modificando-o, conduzindo-o, transformando-o; além de fortalecer tal dispositivo, fortalece as relações de poder que se estabelecem entre

professor e aluno. A ocorrência da confissão fortalece a hierarquia existente em tais condições de produção pela identificação e pela confiança do aluno para com o professor.

É interessante nessa SD04, ainda, o fato de a aluna confessar o receio que tem de um determinado professor apontando-lhe características que considera serem pertencentes ao discurso que as condições de produção interditam, ou seja, ela apresenta o perfil de um professor tradicional para criticá-lo, para apontar-lhe tudo que há de negativo. A aluna pretende se mostrar adepta ao discurso que a escola elege como verdadeiro, por isso busca confessar ao professor os sentimentos de repulsa que tem do professor tradicional com o qual se relacionou em um dado momento de sua vida. O que se observa é que dentro das condições de produção e recepção das MAs, a aluna tem conhecimento e busca obedecer a ordem do discurso tido como verdadeira e o aceita, ou seja, ela sabe qual discurso a condena e qual a absorve.

Esse processo de exposição da vivência pessoal o qual é parte das exigências feitas para se produzir uma MA é uma das várias tecnologias individualizantes possíveis dentro da escola às quais “atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos” (GALLO, 2004, p. 92) de uma maneira bastante sutil, pontual e individualizante; afinal, um único professor é capaz de conduzir vários alunos através da escrita das MAs, uma característica da disciplina que individualiza e trata caso a caso. A confissão talvez seja um dos indícios mais importantes para confirmar os efeitos da disciplina e do controle tendo em vista ser uma atitude que pode ou não ser tomada pelo próprio sujeito, uns produzem as MAs e outros os resumos.

A SD04, como dissemos, traz indícios de que o exame de consciência da aluna a conduz através da confissão a (re)produzir o discurso tido como verdadeiro o qual terá como função conduzir a conduta da própria aluna, como se vê em: *“essa aula [...] me faz refletir, viver e pensar o que realmente quero na minha vida me ajudando a crescer mentalmente, aos acontecimentos já vividos para um futuro melhor e promissor”*, ou seja, a aula bem como as condições de produção das MAs conduzem o sujeito aluno à posição que ele precisa assumir na ordem do discurso escolar. Podemos afirmar que a aluna conhece a verdade ou o discurso tido como verdadeiro e o aceita nas MAs, sendo assim, a confissão assume o sentido de servir de prova de que a aluno está sendo disciplinado e controlado pelo discurso na medida em que ela está assumindo para si tal discurso eleito pela instituição. Ficam claros os indícios de controle, quando o sujeito aceita ser modificado pelo outro ao afirmar que a aula o faz “crescer mentalmente”.

Ao falarmos da confissão dentro da escola através das MAs, algo interessante chama atenção no que diz respeito ao sujeito que confessa e ao valor ou credibilidade que tem o sujeito a quem se confessa. A confissão que os alunos fazem nas MAs adquire um papel fundamental

para que o dispositivo de disciplina e controle atue sobre o discurso assumido pelo sujeito e sobre a posição sujeito que se espera que o aluno assuma na escola, afinal há o reconhecimento e a aceitação da figura do professor como julgador da verdade, do aceite como se vê em:

SD05

“Aceito as suas opiniões professora, e estou buscando melhorar, focada em fazer diferente, às vezes fico sem saber como, mas estou à luta. suas críticas me motivou, só preciso saber como.”

O que se observa é que o professor é quem detém o saber necessário para julgar o que pode ou não ser dito e o aluno o reconhece como tal, como se vê no trecho destacado da SD05 onde a aluna reconhece ser o professor o sujeito autorizado a ajudá-la e quem conduzirá a sua conduta através da avaliação que faz de sua MA. Neste caso, a aluna não demonstra conhecer bem o discurso que acredita ser verdadeiro, porém, se mostra apta a fazer parte da ordem do discurso que o professor eleger como adequada para ela, ou seja, está apta à disciplina e controle exercido pela MA através do professor. O enunciado “aceito sua opinião” é indício do controle na medida em que a aluna aceita que o professor, por meio do discurso aceito pela MA, construa o sujeito aluno de pedagogia e o profissional que tal discurso elege como o do futuro.

A confissão destacada na SD05 é atravessada pelo discurso que o professor sustenta, um discurso científico sobre quem deve ser o sujeito profissional de pedagogia na atualidade. Tal discurso tem um *status* de verdade por ser apoiado em um saber científico, o que é suficiente para que a aluna, mesmo sem saber por que, o aceite como capaz de promover modificações em sua posição sujeito quando ela diz: “suas críticas me motivou, só preciso saber como”. As críticas da professora estão relacionadas ao papel de ouvinte da confissão que precisa conduzir a conduta inadequada, ou seja, a conduta deve ser direcionada para seguir o discurso aceito na instituição como verdadeiro, o qual a aluna reconhece, mas não sabe ao certo qual a função ou pertinência que ele apresenta para o profissional que tal aluna deseja ser. A confissão se dá por meio da confiança, essencial para que se conduzam condutas, que se deposita no outro como sendo uma pessoa capacitada, autorizadas a julgar, a conduzir, a disciplinar, portanto, um sujeito que ocupa a posição de detentor da verdade e da condição de conduzir a essa verdade, um sujeito em quem se confia e para quem se transfere o poder de conduzir. O discurso do professor delimita a posição sujeito aluno de pedagogia atravessando o corpo desse sujeito, impondo-lhe tomadas de posição, independente da angústia que esse sujeito tem de desconhecer em profundidade a pertinência de tal discurso para sua vida profissional, como se viu em um dos trechos. Observamos, nesta parte da discussão, uma característica da confissão pautada no engajamento e na renúncia, pois, o aluno, mesmo desconhecendo a proposta da professor,

aceita-o e renuncia à insegurança de aceitar o desconhecido. O aluno compreende a ordem do discurso que vigora na sala por meio das MAs e a coloca, inclusive, acima do individual, ou seja, de suas angústias em desconhecê-lo. Ressaltamos que, o que vemos acontecer por intermédio das MAs é que

o pastor (professor) pode impor aos indivíduos, e em função de sua própria decisão, sem que houvesse mesmo regras gerais ou leis, sua vontade, pois – isso é a coisa mais importante no cristianismo – não se obedece para atingir um certo resultado, não se obedece, por exemplo, para simplesmente adquirir um hábito, uma aptidão, ou mesmo um mérito. No cristianismo, o mérito absoluto é precisamente ser obediente (FOUCAULT, 2012, p. 69).

O que se observa na SD05 é que não importa o que leva o aluno a adotar para si o discurso das MAs, mas o próprio ato de se mostrar, pela confissão, obediente, de mostrar-se um bom seguidor daquele que, nas condições de produção da escrita, detém o discurso verdadeiro. Sendo assim, os enunciados confessionais presentes nas MAs vão muito além de um simples ato verbal através do qual o sujeito fala sobre si mesmo, ela coloca o sujeito diante de uma verdade aceita nas condições de produção que o submete ao outro modificando, inclusive, a relação de si consigo quando o sujeito diz: *“aceito as suas opiniões professora [...], e estou buscando melhorar, focada em fazer diferente, às vezes fico sem saber como”*.

As SDs seguintes são trechos de MAs onde também podemos observar e analisar a questão da confissão como marca da disciplina e do controle do qual estamos falando.

SD06

“Obs: Professora tenho uma dificuldade imensa de compreensão e memória, agradeceria de coração se pudesse me ajudar! Tenho me prejudicado por isso. Obrigada.”

SD07

“Eu quero ser uma boa professora no futuro uma ótima pedagoga, eu preciso aprender muito para eu chegar lá. Eu sei que tenho que melhorar cada vez mais, aprende a cada dia mais.”

SD08

“Sempre tive muita dificuldade na minha jornada como estudante, eu não conseguia entender o que era passado em sala, não era de tirar notas boas, mas foi aqui na faculdade que essa história mudou, encontrei um anjo, uma professora chamada (...) Me estimulou. Me motivou a ser a melhor aluna. Quando assisti a aula dela pela primeira vez, eu já tinha uma má impressão e informação dela, mas quando ela começou a falar fiquei encantada e desejei ser sábia igual a ela. E até hoje ela é uma inspiração para mim.”

Acreditamos que as SDs apresentadas anteriormente trazem indícios de que a confissão é uma das tantas marcas possíveis deixadas no fio do discurso de que as MAs atuam como

objeto de disciplina e controle do sujeito e de seu discurso. Na SD06 cujo estilo informal, familiar e íntimo guiam a enunciação, o aluno, por exemplo, se coloca diante do professor como sendo este o sujeito que tem o discurso autorizado ao qual se deve aderir, tendo em vista as relações de poder e saber que os discursos em relação exercem nas condições de produção de textos escritos na sala de aula. O que se vê na SD06 é a função da MA, como dispositivo de disciplina e de controle que atua sobre o sujeito e seu discurso, a partir do reconhecimento da falha como se observa: “*professora tenho uma dificuldade imensa de compreensão e memória*” (SD06), “*eu sei que tenho que melhorar cada vez mais, aprende a cada dia mais*” (SD07) e “*sempre tive muita dificuldade na minha jornada como estudante, eu não conseguia entender o que era passado em sala, não era de tirar notas boas*” (SD08). Desse reconhecimento dependerá o poder de disciplina e controle uma vez que o professor pode determinar, da posição que ocupa como detentor do saber científico e de uma verdade aceita, o que deve ser feito, mas seu discurso jamais terá efeito se não houver a participação do sujeito aluno, se esse aluno não reconhecer suas falhas e colocá-las diante do outro. O reconhecimento e, então, indício de disciplina e controle, pois pode ser visto como a renúncia ao sujeito que se é em prol do sujeito que se passa a desejar ser. Tal sujeito submete-se à disciplina e ao controle quando apontam questões negativas sobre si mesmo, sobre seu comportamento para deixar marcado no fio do discurso o que não se deseja ser ou que se rejeita.

A confissão é o que permite a atuação sobre aquele que confessa, pois ao confessar ao outro, aquele que confessa é obrigado a refletir e conhecer a verdade de si mesmo, isso que dizer que a confissão presente nas MAs é uma tecnologia que individualiza e promove a autorreflexão. Os indícios apontam para o fato de que quanto mais o sujeito aluno fala para o outro, mais o poder de disciplina e controle se exerce sobre ele. A MA apoiada na tecnologia da confissão faz com que o sujeito que fala o faça tanto para ser compreendido pelo outro quanto para ser compreendido por si mesmo, o que denota à confissão o caráter transformador do sujeito e do discurso tendo em vista que quanto mais se fala de si, mas se pode atuar sobre si e produzir a si mesmo.

Uma das formas de atuação da confissão nas MAs sobre o sujeito é a renúncia que se faz com base no discurso tido como verdadeiro nas condições de produção. A SD05 é um exemplo de renúncia no sentido de que o aluno aceita que o discurso do professor é o discurso da verdade, embora tal aluno desconheça a pertinência desse discurso para sua vida profissional, ou seja, renuncia-se ao que se conhece em prol do desconhecido para ser conduzido pelo discurso institucional. A SD06 também traz indícios de que há uma tentativa do sujeito renunciar a si mesmo em função da voz cujo discurso se acredita ser o verdadeiro, pois o aluno

acredita que será bem o se o professor intervier dando direcionamentos, possibilitando uma mudança de posicionamento dentro destas condições de produção do discurso, fabricando o sujeito necessário para o mercado. O reconhecimento de um déficit de compreensão (SD06), de conhecimento (SD07) dificuldades de aprendizado (SD08), através da escrita das MAs, já é um forte indício de que o aluno está deixando de resistir ao discurso institucional, à prática de escrita de textos na escola, à disciplina e ao controle, tendo em vista tais indícios apontarem para uma relaxamento por parte do aluno para que o professor atue na condução da sua conduta.

O indício de confissão nas MAs como sendo um dispositivo de disciplina e controle do sujeito e de seu discurso se dá justamente no fato de que o sujeito que ocupa a posição de confessor de algo produz um discurso sobre si mesmo que será dado ao outro para avaliação e, posteriormente, uma sanção. Na confissão, observa-se que o outro, muito além de ouvinte e avaliador, exerce o papel de dono da verdade. Observemos a SD08 de uma das MAs em que o aluno diz: *“sempre tive muita dificuldade na minha jornada como estudante, eu não conseguia entender o que era passado em sala, não era de tirar notas boas”*. O que se vê na passagem é um aluno que ao confessar reconhece suas falhas e reflete sobre elas, ou seja, o reconhecimento de uma fraqueza que precisa ser superada. E acrescenta: *“mas foi aqui na faculdade que essa história mudou, encontrei um anjo, uma professora chamada. Me estimulou. Me motivou a ser a melhor aluna”*. A fala do aluno é um indício de que o sujeito que ouve a confissão, muito mais que condenar ou perdoar, tem a função de conduzir a conduta do sujeito à verdade que se deseja nas condições de produção, pois o próprio aluno reconhece nela o portador da verdade. Segundo Foucault, é nisso que consiste o poder da confissão, isto é, “não consiste somente em exigí-la, antes de ela ser feita, ou em decidir após ter sido proferida, porém, em constituir, através dela de sua decifração, um discurso de verdade” (FOUCAULT, 1988, p. 66). E acrescentamos, ainda, que “a verdade não está unicamente no sujeito que a revelaria pronta e acabada ao confessá-la [...] presente (a verdade), porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo completar-se naquele que a recolhe” (FOUCAULT, 1988, p. 65).

A SD08 nos traz indícios de que o sujeito que ocupa a posição de professor é o sujeito autorizado a ouvir, julgar, promover mudanças no sujeito aluno, conduzir a sua conduta tendo em vista os adjetivos que tal aluno usa para qualificar seu professor, quais sejam: “anjo” e “sábua”, escolhas lexicais que são características do estilo íntimo e familiar de tal gênero. segundo Foucault, “o cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (FOUCAULT, 2009, p. 59), ou seja, ao anjo cabe a bondade de

possibilitar a mudança, ao sábio, o dever de compartilhar sua sabedoria, a verdade aceita. Então, a verbalização na escrita dos segredos mais íntimos do aluno cria a condição de obrigação para o professor que precisa dizer sobre, indício da inversão da economia visto que quem vigia e vigiado.

O que se pode dizer é que a forma como o aluno se posiciona é um indício de que o discurso por ele adotado é o discurso defendido pela instituição tendo em vista ser no sujeito professor que esse discurso se materializa, portanto, indício de que o aluno tem grandes chances de ser disciplinado e controlado para que possa aderir ao discurso eleito com verdadeiro dentro das condições de produção. As confissões presentes nas MAs são formas de disciplina e controle do sujeito e do seu discurso tendo em vista evidenciar não um cuidado com o corpo, tampouco com a saúde e com o pensamento, mas com o discurso e com a posição que o sujeito assume e deveria assumir dentro da escola. A escrita das MAs se insere nesse cuidado com o que pode ser dito e por quem pode ser dito tendo em vista ser um exercício constante de registro de fatos vividos ou lidos, sentidos ou ouvidos a cada aula. Muito além de uma atividade solitária do sujeito que toma a caneta e o papel para escrever as MAs, percebemos uma atividade colaborativa em que o outro, professor, terá o papel de guiar, conduzir, modificar, orientar o aluno para o discurso verdadeiro, ou seja, discipliná-lo e controlá-lo para que assuma o discurso e a posição aceita dentro dessa dada ordem. Carvalho, ao falar do sujeito aluno, fala do quanto é necessária a presença do outro nestas nessas condições.

Cada um parece estar voltado a superar os limites que se encontram e para isto estabelecem diferentes estratégias, sem, contudo, prescindir da presença do outro. Nada se pode fazer sem o outro. Aqui está estabelecido um caminho necessário à própria aprendizagem, a necessidade da presença do outro para quem devemos dirigir o nosso diálogo (CARVALHO, 2015, p. 5).

Sendo assim, podemos afirmar que as MAs vão muito além de uma atividade de avaliação de conteúdos compreendidos em sala de aula, são dispositivos de disciplina e controle uma vez que se configuram em um espaço em que o aluno precisa fazer um exame de consciência, confessar, receber a sanção, afinal, as MAs deixam margem para a atuação da disciplina e do controle, pois prezam pela evidência dos aspectos pessoais, individuais, particulares e íntimos do sujeito que a escreve. Lembremos que as MAs exigem do aluno, no que diz respeito à contemplação da teoria e prática, sempre algo individual, uma experiência única, estando aí, portanto, o nó na rede onde atuará o dispositivo de disciplina e controle do discurso.

Por fim, o que se observou é que as MAs possibilitam que o sujeito deixe de resistir ao discurso tido como verdade pela instituição de ensino superior, uma vez que se apoiam em

tecnologias que exigem, por exemplo, que o aluno se confesse diante do outro, os enunciados confessionais presentes nas MAs se tornam uma característica importante desse gênero que ratifica a ideia de que tais atividades escritas são dispositivos de disciplina e controle poderosos e bastante sutis, pois atuam sobre o sujeito conduzindo-o ao discurso que a instituição escolar elege como verdadeiro. A confissão possibilita que o sujeito que escreve as MAs revele uma verdade sobre si, sobre o discurso e sobre a posição que assume dentro da escola ratificando as relações de poder que se estabelecem entre quem confessa e quem julga a confissão, qualificando tal confissão como de acordo com o discurso que se elege verdadeiro, aceito ou não dentro da ordem pré-estabelecida. Deste modo, as MAs se mostram como ferramentas importantes de disciplina e controle tanto do sujeito quanto de seu discurso, algo que vai além da prática de avaliação de conteúdos escolares. Portanto, o que se observa é que a mobilização da confissão nos enunciados confessionais presentes nas MAs é mais um dos mecanismos mobilizados em tal gênero para agir sobre os corpos para deles produzir conhecimento. Sendo assim, as MAs incitam a tomada de posição, de reconhecimento de si, de suas fraquezas, falhas, por meio da confissão. Ao mesmo passo em que o sujeito aluno é decifrado na confissão que faz nas MAs e também constituído por ele.

4.4.2 A escrita de si

As MAs apresentam indícios da confissão conforme apresentamos anteriormente, uma vez que percebemos que o sujeito aluno é decifrado e se decifra por meio de tal técnica. A confissão em si é uma técnica de si, uma espécie de escrita de si a qual pretendemos nos dedicar a partir de agora, refletindo sobre a relação que se estabelece entre as MAs com o que Foucault chamou de cuidado ou escrita de si. O propósito é apresentar indícios que nos ajudem a compreender como a MA, por meio da escrita de si, se configura em um dispositivo de disciplina e controle do sujeito e do discurso. Neste sentido, partimos do pressuposto de que a escrita de si é uma estratégia mobilizada pela MA enquanto dispositivo para disciplinar e controlar o sujeito e o discurso, uma vez que esse ocupar-se de si mesmo se configura como uma forma de atuação sobre

seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo (...) não apenas no sentido mais evidente de aquisição de certas habilidades, mas também no sentido de aquisição de certas atitudes (FOUCAULT, 2008, p. 48, tradução livre)³⁵.

³⁵“Tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propio con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo

As MAs, portanto, se apoiam na estratégia da escrita de si para fortalecer o dispositivo uma vez que se pautam em uma prática cotidiana de escrita de textos na escola orientada para a (re)construção da forma como os alunos de pedagogia escrevem sobre si, narram, julgam, controlam, disciplinam a si mesmos com o intuito de fazer parte de uma dada ordem estabelecida como a mais adequada, a vendida, ou seja, com o intuito de alcançar um dado modo de ser a partir de uma reflexão de si consigo e com o outro.

A escrita de si não é uma técnica antiga que permite aos sujeitos executarem por conta própria e com a ajuda de outras mudanças em si, uma vez que pode ser encontrada nas mais variadas relações e instituições sociais (FOUCAULT, 1991). Nesse sentido, as MAs tomadas sob a ótica da escrita de si permitem que o sujeito reflita sobre si, sobre sua constituição bem como sobre a posição que adota na escrita diante dos discursos com os quais está em relação. A escrita de si modificou-se desde o período grego e pode ser encontrada nas mais diversas instituições entre as quais citamos a escola com seus dispositivos. O gênero em questão tomado sob esse ponto de vista insere-se na vida do aluno levando-o a tomar decisões, a adotar posições, modos de ser e estar na sala de aula. A MA atua sobre o sujeito aluno colocando-o diante de si mesmo e do outro o que, conseqüentemente, promove mudanças na constituição desse sujeito dentro das condições específicas de produção do texto.

As MAs como registros feitos a cada aula incitam a reflexão e o cuidado de si tendo em vista que o ato de registrar nas MAs a relação entre teoria e prática aparece como uma condição para se formar um profissional adequando ao mercado de trabalho. O discurso escolar priorizado pelas MAs faz uso da reflexão e do cuidado de si para promover no sujeito a revisão, a reflexão sobre como se posicionar dentro dessas condições de produção de modo a promover a transformação no modo como esse aluno se vê e se constitui.

As MAs retiram do anonimato as experiências de vida mais individuais, pessoais; essa escrita de si mesmo é colocada em situação de confrontação entre a teoria e a prática para exercer o poder de disciplinar e controlar os alunos e seu discurso. A escrita de si pode ser observada nos enunciados seguintes.

SD09

“Nos meus tempos de escola sempre fui muito solitária, não tinha muita amizade, pois eu não era igual a todo mundo. Não gostava de brincar de boneca, eu era canhota, filha de pais separados, tinha muitos conflitos mas decidi contrariar a sociedade e aproveitar a escola como ferramenta de mudança de vida. Amo estudar, amo a escola, faculdade, meus professores e sei que tinha muito que aprender com ela.”

así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”.

Podemos dizer que ao escrever detalhes da sua vivência escolar, o aluno passa a refletir e a observar suas próprias ações de uma forma diferente, colocando-se sob avaliação para modificar-se, transformar-se, adequar-se, disciplinar-se, controlar-se, ter a sua conduta conduzida por si mesmo e/ou pelo outro. Segundo Carvalho, a valorização da experiência do sujeito tem fins bastante específicos, afinal, “estamos valorando a/as experiência/as como uma ação de transformação do sujeito a partir da abertura de si para si mesmo e para o mundo”. E acrescenta: “a experiência visa, portanto a completar o sujeito, permitindo que algo aconteça e nesse acontecimento o sujeito se transforme” (CARVALHO, 2015, p. 3). Observamos na SD9 que tal aluno faz um exame de consciência que se pauta no vivido, na experiência do que ele foi para, então, conduzir seu discurso para uma transformação da posição sujeito aluno rejeitado, discriminado para a posição sujeito aceito pela sociedade, uma vez que modificado pelo discurso institucional, afinal, a escola, e seu discurso são vistos como “*ferramenta de mudança de vida*” pelo aluno. A mobilização do cuidado de si como estratégia de atuação do dispositivo se dá quando o aluno se mostra para si mesmo e para o outro, sendo esse um dos pontos fundamentais para promover a transformação, para se atuar na condução da conduta desse sujeito.

Através da escrita de si o sujeito é levando a adotar o discurso institucional como uma solução apropriada para o sujeito em formação e para a mudança que ele relata em seu discurso de sujeito rejeitado para o de sujeito aceito. Observamos que a escrita da MA fez com que o aluno fizesse um balanço da posição sujeito que antes ocupava no ensino, a de vítima, o que implicou em voltar-se para si mesmo e promover uma modificação, passar a ocupar a posição de sujeito aluno ativo, ou seja, a escrita da MA possibilitou um retorno a si com o propósito de que esse retorno atuasse sobre o próprio aluno.

A SD9 apresenta, ainda, uma característica interessante no que diz respeito à escrita de si para si e para outro, como é o caso da MA, que promovem uma dupla atuação. Segundo Gomes (2004, p. 20), “o ato de escrever para si e para o outro atenua as angústias da solidão, desempenhando o papel de um companheiro, ao qual quem escreve se expõe, dando uma ‘prova’ de sinceridade”. Neste sentido, muito mais do que dar uma prova de sinceridade e de confiança ao outro, o aluno se coloca diante desse outro à disposição para se submeter à transformação, uma vez que diz: “*amo estudar, amo a escola, faculdade, meus professores e sei que tinha muito que aprender com ela*”. O outro na fala do aluno se materializa tanto na figura do professor quanto na da própria instituição de ensino, esse “amor” pelo outro é a prova sincera de que tal aluno está apto a segui-lo, a modificar-se em prol desse outro. A adesão ao

discurso escolar promove no sujeito aluno um alívio que se estabelece entre um antes em que ele era rejeitado e um atual ou futuro que tal situação é diferente em razão da figura de si mesmo e do outro como possibilitar da mudança.

Observemos a MA seguinte:

SD10

“O conhecimento é um mundo novo e desconhecido onde enfrentamos dificuldades e temos medo mas devemos lutar para vencer e sempre em busca do que queremos. O problema que existe muitas pessoas no comodismo que tudo tá bom, na verdade quando passamos a adquirir o conhecimento você não é mais a mesma pessoa e procura fazer com que as outras pessoas vão em busca também do “novo” para que haja mudança, que sejam críticos não aceitando as coisas simplesmente como elas são, somos capazes de criar e recriar e transformar a realidade.”

Na SD10 observamos um voltar-se para si mesmo com o intuito de promover mudanças em si e no outro. O aluno relata o medo pelo desconhecido que se apresenta através do conhecimento como algo “novo” e do qual se tem “medo”, volta-se a si mesmo como forma de refletir sobre que posição deve tomar diante da situação. Em seguida o aluno aceita para si o “novo” como sendo o que promoverá a mudança, o sucesso, a realização dos desejos que se pretende alcançar com o conhecimento. Embora haja aí uma reflexão que promove uma reelaboração do sujeito através desse voltar-se a si mesmo, que não se restringe a relatos de questões pessoais, observamos indícios de uma tentativa de controle sobre o outro no sentido de que muito além de promover mudanças no sujeito que escreve tem-se o objetivo de influenciar o outro por meio da escrita de si. O que se observa, portanto, é que o trecho se configura como uma escrita de si que atua sobre o sujeito da escrita disciplinando-o e controlando-o e em contrapartida visa a atuar também sobre o outro da mesma forma.

Outra questão interessante no cuidado de si é o fato de o sujeito que escreve a MA interrogar-se com muita frequência, se questionado sobre as posições que ocupa ou que deveria ocupar dentro das condições de produção da MA, isso implica em uma reflexão entre o que se é e o que deveria ser para fazer parte da ordem estabelecida. Na SD10 a aluna mostra o que é, ou seja, um aluno cuja posição é de medo e de dificuldades diante do novo, porém capaz de superar tais empecilhos para alcançar o que o discurso institucional promete o crescimento profissional. Além do mais, essa escrita de si conduz a conduta do sujeito no sentido de que ao verbalizar o a posição que tal aluno não deve assumir dentro dessa ordem estabelecida como verdadeira, a posição de aluno acomodado, acaba fazendo com essa seja uma verdade a ser implantada na alma. A fala do aluno dialoga como verdades instituídas na escola que definem os alunos, quais sejam: as do discurso tradicional em que o sujeito que ocupa a posição de aluno é acomodado no sentido de não questionar, não participar, não apresentar opinião própria,

aceitar o que vem do professor como verdade absoluta em contrapartida, o aluno se coloca como partidário do discurso progressista em que o sujeito é ativo, participativo, portanto, institui como verdade para si o discurso eleito pelas MAs como a verdade aceita.

O que observamos é que além de ressaltar a existência de uma escrita de si, que para nós é uma escrita de cunho estritamente pessoal pela incitação às vivências práticas como requisito para a construção das MA, observamos ainda que as MAs servem de rememoração de discursos tomados como verdadeiros nas condições de produção do gênero, discursos esses que devem ser rememorados de tempos em tempos, de escrita em escrita. Isso implica em dizer que as MAs tanto servem de princípio de agrupamentos de discurso uma vez que tinha por finalidade retomá-los e organizá-los de maneira coerente, quanto se colocam como produtoras de subjetividade uma vez que o sujeito, à medida que escreve, se descreve, se dar a conhecer a si mesmo e ao outro, afinal, “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2004, p. 156).

As MAs por meio da escrita de si atuam sobre o indivíduo, constituindo o sujeito, ou seja, o papel da MA em termos de escrita é o de

constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" (*quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus*). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (FOUCAULT, 1992, p. 143, grifos do autor).

O que se quer dizer é que a escrita das MAs, uma prática cotidiana, marcada e exigida nas condições de produção da sala de aula, promove no sujeito mudanças e faz com que o discurso defendido pelas MAs vá se impregnado no sujeito de tal forma que passa a conduzir a sua conduta, o seu dizer e fazer. O aluno que o discurso institucional apresenta para o sujeito é o aluno que o sujeito aos poucos é conduzido a se tornar, o cuidado de si promove essa reflexão entre o que se foi ou é e o que se deveria, “é escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso de virtualidade física” (FOUCAULT, 2006, p. 452). A recorrente escrita da MA conduz a conduta dos alunos. Na MA seguinte podemos pontuar tal questão:

SD11

“Essa aula de conhecimentos pedagógicos me faz refletir, viver e pensar o que realmente quero na minha vida me ajudando a crescer mentalmente, aos acontecimentos já vividos para um futuro melhor e promissor.”

SD12

“Eu acho um absurdo o professor que dá o conteúdo através dos tempos passados como verdades absolutas, sem falar que pra esses tipos de professor o aluno não pode dialogar com ele.

Hoje eu tendo o entendimento que eu tenho hoje faria totalmente diferente adotaria a tendência progressista libertadora, pois a relação entre o professor e o aluno é de igual para igual o aluno interage com o professor.”

O que se vê é que através da escrita de si, os alunos puderam atuar sobre si mesmos incorporando o próprio discurso apresentado como verdadeiro; escrever de si para si possibilita que o que é dito passe a fazer parte do sujeito que diz. Na SD11 o cuidado de si tem seus indícios na reflexão que a aluna faz de si diante das aulas como motivadores de reflexão, de pensamento e de momento para pensar a vida. A aula bem como o discurso que veicula serve de condução da conduta de tal aluno que se coloca diante dessa aula de conhecimentos pedagógicos como algo que tem interferido na mente e, conseqüentemente, na vida desse sujeito. A MA funciona como um dispositivo que aos pouco e sutilmente vai controlando, disciplinando o sujeito, conduzindo o seu discurso para o discurso aceito uma vez que o “futuro melhor e promissor” está condicionado a implantar na alma desse sujeito o discurso institucional. Como nos lembra o próprio Foucault (2006, p. 491), “é necessário que [...] a verdade daquilo que ele diz, seja selada pela conduta que ele observa e pela maneira como efetivamente vive”, ou seja, é preciso fazer com que a coisa dita seja a coisa vivida pelo sujeito, sendo assim, podemos dizer que a MA está disciplinando e controlando o sujeito e o discurso, pois identificamos essa condução do sujeito para que viva o que diga quando tais sujeitos dizem, por exemplo, em: “*essa aula de conhecimentos pedagógicos me faz refletir, viver e pensar o que realmente quero na minha vida*” (SD11) e “*hoje eu tendo o entendimento que eu tenho hoje faria totalmente diferente*” (SD12).

Ainda na SD12, podemos observar claramente a reflexão do aluno em torno das verdades que o constituem, ou seja, o discurso tradicional, que deve ser rejeitado nas condições de produção, e o discurso progressista, o qual se toma como verdadeiro nestas mesmas condições de produção. O que se observa claramente é a adesão de tal aluno à verdade instituída nas/pelas MAs, indício de atuação do dispositivo.

4.4.3 As narrativas pessoais

As narrativas pessoais são importantes no gênero MA, pois nos possibilita, juntamente com os traços de confissão e escrita de si, pensar a relação sensível que existe entre a história de vida do aluno de pedagogia e o conhecimento necessário para sua formação além de nos dar indícios sobre como tal gênero atua sobre esse sujeito em formação.

As MAs no contexto dessa prática educativa apresentam narrativas pontuais e pessoais, ou seja, histórias de vida, de experiências, de acontecimentos com tempo e lugar determinados cujo autor, personagem e narrador coincidem com o aluno. Fiorentini e Miorim ratificam que as narrativas

representam um modo bastante fecundo e apropriado dos professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. (...) fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras (FIORENTINI; MIORIM, 2006, p. 29).

O tempo pode ser marcado, nas MAs, pelo passado, presente ou futuro e o lugar é sempre o espaço da sala de aula, da escola, da universidade, enfim, espaços que mantêm com a sala de aula um certo vínculo. As histórias mobilizadas nas MAs, são, neste sentido, sempre histórias relacionada à vida de estudante, à relação professor aluno, à profissão de pedagoga que ora se deseja ser ora se é, enfim, experiências de aprendizado que devem compor a parte prática da MA.

As MAs seguintes apresentam essas narrativas de vida de forma bem clara.

SD13

“Na minha vida encontrei vários professores com os mais variados modos de explicar essas tendências nos nossos anos escolares, mais o mais visto foi a tradicional onde nós éramos apenas caixinhas para guardar o que era passado, não tínhamos oportunidade expressar ou dialogar e muitas vezes quando queríamos nos expressar, éramos punidos e tínhamos medo de falar novamente, também teve professores com métodos tecnicistas que não queriam saber de nada sobre nós, só queria nos ensinar uma profissão.

Hoje em dia ainda temos todas essas tendências algumas com mais frequência outras já com menos frequência mais o mais certo é a abertura de novos horizontes onde nós como professores tanto ensinamos quanto aprendemos devemos ter uma relação aberta de educador e educando não sentindo o poder só em nossas mãos deixando nossos alunos a mercê do que acontece, pois todos somos humanos e aprendemos alguns com dificuldade e outros com mais facilidade, mas todos temos capacidade.”

SD14

“No meu ensino fundamental, a minha professora sempre deixava que a direção escolar interferisse no modelo de ensino na sala de aula, por mais que o modelo que o professor escolhesse fosse o ideal para o nosso ensino. O dela era quase sempre o mais fácil de aprendizagem, vivia no modelo da reprodução.”

SD15

“Bem a aula veio do ponto de vista como as pessoas eram condicionadas a manter regras se não eram punidas com opressão, as atitudes dos professores em sala de aula eram o que faziam com que muitos alunos deixassem a escola por revolta, este é um caso que aconteceu na minha família, que não quiseram mais saber de estudar por causa de suas represarias, e hoje podemos ver que houve muitas mudanças por ex; Os alunos não podiam questionar e simplesmente obedecer e pronto se não levava a famosa palmatória e entre outros castigos e agora podemos questionar se achamos correto ou não e muitas vezes nem temos essa atitude esta aula nos abre a mente para sermos pessoas de atitude para um futuro de sucesso com nossos alunos.”

Observa-se nas MAs que é do lugar de origem do aluno e das marcas que carrega do processo de aprendizagem que ele parte para assumir um dado discurso. Larrosa (1994) discorre sobre a questão das narrativas pessoais e sobre os pressupostos foucaultianos de cuidado de si como sendo dispositivos pedagógicos auto-reguladores. Neste sentido, as histórias de vida são tomadas como momento de tomada de consciência que ocorre pela mediação pedagógica. As MAs exercem o papel de incitar a tomada de consciência pelas narrativas, exercendo, portanto, o papel de primeiro “relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno” (LARROSA, 1994, p. 47) e, em seguida, “estimular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmo e de suas relações com o mundo” (LARROSA, 1994, p. 47).

Portanto, esse duplo papel apresentado por Larrosa (1994) aparece, por exemplo, na SD13. Em tal SD a aluna diz: *“na minha vida encontrei vários professores com os mais variados modos de explicar [...], mais o mais visto foi a tradicional”*, passagem em que se observa a tentativa do aluno de relaciona a aprendizagem de sala de aula com a experiência vivida. Em seguida, o mesmo aluno acrescenta: *“hoje em dia ainda temos todas essas tendências algumas com mais frequência outras já com menos frequência [...] nós como professores tanto ensinamos quanto aprendemos devemos ter uma relação aberta de educador e educando não sentindo o poder só em nossas mãos deixando nossos alunos a mercê do que acontece”*, tais enunciados trazem indícios de que o aluno promove uma reflexão em prol da criação de uma imagem de si diferente da apresentada em termos de professor tradicional. A MA como dispositivo de disciplina e controle do sujeito e do discurso atua por meio das narrativas pessoais as quais promovem uma reflexão do sujeito sobre si mesmo para incitar-lhe a tomada de posição, incitar que tal aluno, por meio da reflexão, chegue à verdade das condições de produção.

As narrativas presentes nas MAs possibilitam que o autor, personagem e narrador se inscrevam em um espaço onde se parte da experiência, do vivido, assim, incita no aluno questionar-se sobre as experiências vividas na escola bem como sobre as posições assumidas e as que deveria assumir dentro dessa instituição. A SD15 apresenta o seguinte enunciado: *“os alunos não podiam questionar e simplesmente obedecer e pronto se não levava a famosa palmatória e entre outros castigos e agora podemos questionar se achamos correto ou não e muitas vezes nem temos essa atitude esta aula nos abre a mente para sermos pessoas de atitude para um futuro de sucesso com nossos alunos”*. As histórias de vida servem para que o aluno volte-se para si mesmo e questione-se sobre a posição que o aluno tomava diante do processo

de ensino e aprendizado e posição que deve tomar na atualidade. Observa-se, ainda, que o aluno adota para si o discurso eleito como verdadeiro tendo em vista ser ele uma espécie de garantia de um bom profissional, da formação de “um profissional de sucesso”.

De acordo com Connelly e Clandinin, as narrativas pessoais atuam constantemente sobre o sujeito que as escreve, incitando-lhe sempre à tomada de posição tendo em vista que

a pessoa está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo em que conta suas histórias com palavras, reflete sobre suas vivências e dá explicações aos outros [...] Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em re-viver histórias (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

As MAs, ao exigirem as narrativas pessoais, promovem no sujeito a possibilidade de reflexão sobre si que é inerente à atividade de escrita, afinal, quando se promove no sujeito aluno uma retomada de caminhos percorridos, automaticamente, exige-lhe uma autorreflexão, uma tomada de consciência que possibilita rever os fatos experimentados e direcionar os novos, as novas ações na prática de ensino-aprendizado. As MAs incitam, como dispositivo, um contato a mais com sua singularidade, promovendo um mergulho em si o que proporciona o conhecimento de si para a partir daí conduzir a condutas como se vê em:

SD16

“Eu tive uma afrição quando criança, na sala de aula a professora tinha liberado a gente mais cedo quando ela liberou a sala resolvemos brincar mais um pouco no pátio só que a diretora chamou a atenção da professora. Então a professora ficou tão nervosa que colocou todos nos em uma fila e em cada um de nós levamos 2 palmadas em cada mão de palmatória e aquele momento pra mim foi um terror. Eu achei que podia brincar que afinal estava em uma escola. Eu tinha mais ou menos 10 anos. Mais agora eu entendo que está em uma escola e muito mais importante e que devemos leva a sério em tudo que fazemos e ao mesmo tempo em ser lúdico e divertido, aprender nunca é demais.”

O que se observa é a narrativa pessoal de uma situação vivenciada pelo aluno que não foi vista como positiva. Essa situação vivenciada dialoga com o discurso do professor tradicional que aplica castigos. Ao retomar tal acontecimento, o aluno dialoga com os fatos, reflete sobre o ocorrido e tal reflexão serve de direcionamento dos atos futuros. O aluno, por meio da autorreflexão, apresenta uma mudança de posição do conceito de escola ora como lugar em que o brincar é interditado para a escola em que o brincar faz parte do processo de ensino, ou seja, ao mobilizar a história de vida, as MAs atuam na condução da conduta do sujeito que reflete sobre as posições assumidas ou que deveria assumir no fio do discurso, como se vê nas seguintes MAs:

SD17

“Existem pessoas que procuram sempre a lei do menor esforço, fazendo sempre as mesmas coisas e sempre tendo os mesmos resultados, temos que mudar a nossa mente

e assim mudará o futuro, com o conhecimento sempre podemos ir além ilumina nossas ideias e nos faz ver melhor o mundo.”

SD18

“A aula de hoje foi muito produtiva, mudou o jeito como vejo a escola, e também conhecer um pouco de como era a escola em outros tempos.

Vejo a importância da educação na vida das pessoas, faz com que nos encaixemos na sociedade, e tenha um futuro digno.”

A SD17 e SD18 apresentam enunciados os quais defendem um discurso que determina uma dada posição que deve ser assumida pelo aluno no contexto de sala de aula, posição essa que passa a ser vista como o lugar da transformação, como o laboratório onde os sujeitos deverão ser analisados, avaliados, controlados e, conseqüentemente, modificados. Em tais SDs, os alunos destacam a necessidade de mudança como condição para uma vida melhor como se observa em: *“temos que mudar a nossa mente e assim mudará o futuro”* e *“vejo a importância da educação na vida das pessoas, faz com que nos encaixemos na sociedade, e tenha um futuro digno”*. O ideal de mudança é facilmente identificado nesses enunciados, indícios de ação do dispositivo de disciplina e do controle.

Isso implica em dizer que esses alunos ao produzirem tais enunciados se veem como estando fora da ordem estabelecida pelo discurso que a instituição tem priorizado atualmente, uma vez que os alunos reconhecem a necessidade de mudança, de adesão a esse discurso institucional. Tais alunos sabem que a posição que ocupam e o discurso que mobilizam não são a posição e tampouco o discurso que essa nova ordem impõe, discurso que se espera terem as pessoas bem sucedidas na profissão. Os indícios apontam para o fato de que os alunos reconhecem a fragilidade do discurso que assumem na atualidade, diferente do discurso imposto pela instituição, pois reconhecem a necessidade de mudar de posicionamento tendo em vista passagens como *“temos que mudar nossa mente”* e *“faz com que nos encaixemos na sociedade”*. Os sujeitos compreendem haver a necessidade de mudar, sendo essa uma condição necessária para o futuro, ou seja, a nova ordem exige tal posicionamento.

Os trechos analisados anteriormente são indícios fortes de que o sujeito está sendo disciplinado e controlado pelo discurso institucional e que tais dispositivos atuam não somente no eixo da disciplina-controle-saber, mas também no eixo da disciplina-controle-corpo, ou seja, uma disciplina e um controle que atuam tanto na disseminação de determinadas verdades quanto no corpo controlando as ideias, as vontades, os desejos, as emoções. O que o discurso imposto por meio da escrita das memórias tem apontando é a construção, modelação do eu do sujeito que ocupa a posição de aluno.

O que se observa é que as narrativas pessoais presentes nas MAs atualizam todos os dispositivos da MA em um todo que inter-relacionado, em que vemos um movimento circular

que vai das narrativas aos enunciados confessionais e a escrita de si a fim de atuar sobre o sujeito conduzindo-o à posição considerada adequada a ser assumida por ele dentro das condições de produção dessas MAs. Por meio das narrativas pessoais, o sujeito ocupa-se de si mesmo apresentando suas vivências e se preocupa em apresentar para o outro esse sujeito que ele foi, é ou deseja ser. No seguinte trecho da SD16: *“eu achei que podia brincar que afinal estava em uma escola [...] Mais agora eu entendo que está em uma escola e muito mais importante e que devemos leva a sério”*, podemos observar que o aluno conta sua história e a toma como motivação para explicar como se portou e como se porta diante de tal situação na atualidade, ou seja, o dispositivo toma as narrativas pessoais como forma de incitar a autorreflexão, a tomada de consciência para atuar na condução da mudança de posicionamento do sujeito aluno.

Depreendem-se, ainda, das narrativas pessoais, indícios de que o discurso eleito pelas MAs como mais adequando promove uma mudança na forma de conceber o aluno que deixa de ser tomando como objeto sobre o qual se atua para se tornarem sujeitos do processo. No caso de alunos que produzem resumos, consideramos que o sujeito é concebido como objeto uma vez que se observa que a principal função da escrita é a apresentação, a confirmação do acúmulo do conhecimento que deve ser apresentado como garantia de aprendizado. No caso das MAs, ao mobilizarem as narrativas pessoais, observamos a incitação no sujeito no sentido de tomar a posição de organizador, construtor do conhecimento a partir do vivenciado, promover modificações em si por meio da reflexão do vivido.

Portanto, as narrativas pessoais atuam como dispositivo de disciplina e controle do sujeito e do discurso tendo em vista que atuam sobre a formação desse sujeito buscando atuar sobre a experiência que cada um desses sujeitos vivenciou, incitando em tal sujeito um processo de investigação sobre si e sobre os seus processos de aprendizado, promove a autocompreensão do que se foi em dada época e do que se deve ser em um dado momento histórico, em um dado espaço. Enfim, as narrativas presentes nas MAs possibilitam a transformação do sujeito e da posição que ele ocupa no fio do discurso, pois dão lugar à memória como possibilidade de o sujeito compreender o percurso que realizou e o que deve mudar para se adequar às novas exigências.

No que concerne à utilização da expressão história de vida podemos associá-la, segundo o autor mencionado acima, à formação e investigação, à autocompreensão da pessoa que somos, das aprendizagens vivenciadas e internalizadas em toda nossa trajetória. Elas possibilitam que o aluno conte as histórias de sua própria vida, das vivências e os processo de ensino aprendizagem os quais presenciou como forma de colocar o sujeito diante da reflexão em torno

dos discursos que circularam e que ainda circulam na escola. Essas histórias são mobilizadas para fazer com que o sujeito retome questões e a partir delas promova uma reflexão que gire em torno da aceitação ou não da verdade instituída pelas MAs.

Na SD15, o aluno faz uma reflexão sobre a posição que ele deve ocupar na atualidade quando diz que: *“agora podemos questionar se achamos correto ou não” no sentido de questionar o ensino, de ser crítico, de produzir conhecimento; logo em seguida, promove a autorreflexão sobre a posição que tem ocupado dentro dessa nova conjuntura “muitas vezes nem temos essa atitude”*. Os indícios apontam para o fato de que o aluno reconhece o que o sujeito precisa ser e a autorreflexão faz com que ele volte-se para si mesmo evidenciando o que ele não é.

Esse processo de disciplina e controle que se dá por meio das MAs acontece a partir do momento em que o aluno busca reconstruir, por meio das histórias de vida, suas experiências como mote para a compreensão do conhecimento institucionalizado. Nesta relação em que se exige a teoria e a prática, entre o que precisa ser dito sobre o conhecimento institucionalizado e aquilo que é dito sobre o sujeito em termos de individual, pessoal é que a MA enquanto dispositivo atuará determinado, orientando, conduzindo, disciplinando, controlando.

Consideramos, portanto, que as MAs, por se constituírem com base em narrativas pessoais, contribuem, primeiro, para reforçar o caráter confessional e da escrita de si, pois promove no sujeito um falar de si e refletir sobre o que se diz de si e, em segundo lugar, conduzir o sujeito para que assuma o discurso tido como verdadeiro dentro das condições de produção, afinal, as MAs colocam em evidência o sujeito que as escreve de modo particular, pontual. As MAs abrem um espaço para que o sujeito diga sobre si para si mesmo e para o outro, coloque-se sobre o olhar avaliativo de si mesmo e do outro, conte sua vida ao outro a quem dá o direito não só de qualificar e julgar, mas de conduzir e direcionar.

Por fim, consideramos, primeiro que as narrativas pessoais reforçam o caráter confessional e de escrita de si do gênero e em segundo lugar se alia às demais estratégias de tal gênero para potencializar o dispositivo de disciplina e controle do sujeito e do discurso, uma vez que as histórias que são mobilizadas pelos sujeitos para demonstrar a compreensão e a relação teoria e prática atuam sobre o sujeito que, ao fazer uma reflexão sobre si e sobre seu processo de aprendizagem, promovem mudanças conduzidas por si mesmo ou pelo outro em relação à posição que assume dentro da sala de aula. As narrativas pessoais aliadas, então, aos enunciados confessionais e à escrita de reforçam na MA o papel de dispositivo de disciplina e controle que ela assume dentro da sala de aula.

4.4.4 A contradição discursiva como indício da disciplina e do controle

O que nos leva a trabalhar a contradição discursiva tendo como ponto de partida o olhar dado por Michel Foucault (2013) ao assunto é o fato de ela se configurar, nesta investigação, como um indício de atuação do dispositivo de disciplina e de controle que a produção textual MA tem demonstrado exercer de forma particular e pontual sobre o sujeito, sobre as posições por ele assumidas, assim como sobre seu discurso dentro das condições de produção escolar. Partimos do pressuposto de que as contradições são justamente o que o sujeito não consegue controlar, por não ser passível de controle, quando mobiliza recursos para assumir o discurso institucional, ou seja, o que se vê é a tentativa do sujeito de fazer parte de uma dada ordem que aos poucos vai sendo perturbada por contradições que a atravessam, produzindo diferentes efeitos de sentido sobre o sujeito, as condições de produção e o próprio discurso. Partimos do pressuposto de que o sujeito pode resistir ao discurso institucionalizado, tendo em vista partirmos do pressuposto de que não há poder sem resistência, afinal, nos pautamos no conceito de poder de Foucault que, resumidamente, afirma que onde há poder há resistência. A contradição pode ser considerada um indício de que a aceitação do discurso institucional nem sempre ocorre com a facilidade que aparentemente poderia ser, pois a tal contradição pode ser entendida nesta análise como uma espécie de resistência.

Neste sentido, sabemos que é inevitável a disciplina e controle na sala de aula através das mais variadas ações do professor em função dos mais variados dispositivos que cercam as instituições escolares, porém, nesta investigação, o que se tem reforçado é o como, de que modo as MAs, tomadas como dispositivos de disciplina e controle, atuam sobre o aluno. O que se tem defendido é que tais produções atuam de forma diferenciada sobre o sujeito de modo que a sutileza da reflexão de si, da confissão e das narrativas pessoais fazem com que o dispositivo atue sobre o sujeito e o discurso. O que se observou nas análises já realizadas é que o dispositivo atua de forma cada vez mais sutil, velada, na medida em que exige do sujeito um mostrar-se através da escrita que acaba por revelar sobre tal sujeito muito mais do que se espera revelar. A contradição discursiva, neste sentido, faz parte desse dizer além do que pode ser controlado pelo sujeito, tendo em vista apresentar indícios de outros posicionamentos que perturbam a ordem do discurso eleito como verdadeiro dentro da escola.

Ressalta-se que, assim como em outras instâncias, o discurso presente na instituição escolar é controlado e tal controle se dá em razão da “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2008), a qual atua sobre o sujeito determinado qual posição ele precisa ocupar para fazer parte de tal ordem, como ele pode enunciar daquele discurso, o que ele pode dizer; tudo isso, considerando que há condições sociais e históricas específicas em que o discurso é produzido. E justamente

nessa ordem que se estabelece na escola que se procura analisar a contradição discursiva como indício da disciplina e controle do sujeito e do discurso bem como indício, também, de que o discurso dominante cria uma posição sujeito para os alunos de Pedagogia do segundo semestre assumam.

Diante do exposto, o objetivo nessa parte da investigação é o de olhar para o discurso presente nas MAs a fim de identificar a contradição discursiva que povoa uma mesma formação discursiva. As MAs, como vimos, são atravessadas por dois grandes discursos: tradicional, o qual é rejeitado pela ordem vigente, e o progressista, quer se configura como a verdade das condições de produção da MA. O primeiro se pauta no apagamento do sujeito aluno como um ser crítico, ativo e o segundo segue um caminho oposto ao primeiro, o de que o sujeito é um ser crítico, ativo, que tem sempre algo a dizer de si e do mundo, um sujeito que é capaz de avaliar o mundo ao seu redor e avaliar a si próprio diante desse mundo. Neste sentido, podemos afirmar, então, que há duas grandes formações discursivas e que os enunciados que as materializam estão em relação.

No que diz respeito à contradição presente no discurso, contradição essa que possibilita “determinar os pontos de difração possíveis do discurso” (FOUCAULT, 2013, p.75), nos interessamos pelo discurso eleito como o permitido dentro da ordem do discurso escolar, aquele ao qual o aluno deve aderir para ser aceito, aquele que determina o que é permitido dizer, ou seja, a ordem do discurso progressista.

No *corpus* de análise, observamos que há sujeitos que buscam enunciar da posição do discurso tradicional e outras que enunciam do discurso inovador ou eleito pela escola como o verdadeiro, o progressista. O que observamos é que quando o aluno tenta enunciar da formação do discurso tradicional, as contradições apontam para o discurso inovador e vice versa. A seguir apresentamos MAs onde observamos a defesa do discurso tradicional que, conseqüentemente, tem sua ordem aparentemente perturbada pela contradição discursiva a qual direciona os efeitos de sentido para outra ordem. Observemos a seguinte MA:

SD06

“Compreendi que a redenção, não só antigamente, como também nos dias atuais está muito presente em nossa vida, pois assim como tem escolas muito rígidas, há também professores lecionando do modo de antigamente, talvez com um pouco menos de opressão e repressão.

Hoje em dia se os professores dos meus filhos agissem como antigamente, eu com certeza “discutiria” e dependendo do fato ocorrido até agrediria o professor; baseado em alguns exemplos que foram citados em sala.

Acredito que a redenção pode sim ser uma boa tática por gerar de certa forma um controle sobre os alunos fazendo com que exista mais respeito se certas regras fossem aplicadas nos dias de hoje, creio eu que não funcionaria, pois os alunos não iam aceitar tais repressões, opressões.

Até hoje a escola é uma fonte de salvação, porém não tão crítica como antes, porque a obrigação de educar os filhos é dos pais, a escola apenas complementa. Definitivamente eu não daria conta de viver na “Redenção”, embora eu acredite que é sim um modo de conseguir respeito entre os demais.”

O que se observa na SD06 é a presença dos dois discursos, tradicional e progressista, que entram em relação na MA e que, conseqüentemente, trazem como indício o fato de que o aluno tenta romper com o discurso tradicional que o constitui ao promover um deslocamento no sentido de se identificar com o discurso que a escola toma como verdadeiro nas condições de produção das MAs.

No primeiro parágrafo do texto, observamos o posicionamento do aluno a favor do discurso tradicional, aquele que as MAs pretendem interditar, como se observa em: *“compreendi que a redenção³⁶, não só antigamente, como também nos dias atuais está muito presente em nossa vida, pois assim como tem escolas muito rígidas, há também professores lecionado do modo de antigamente, talvez com um pouco menos de opressão e repressão”*. O que se observa é a tentativa do aluno de atenuar os efeitos de sentido negativos que o discurso tradicional veicula quando faz uso de operadores argumentativos tais como: *“não só [...] como também”* e o operador *“talvez”*. O primeiro operador é usado pelo aluno para somar argumentos em favor do discurso com o qual ele se identifica no momento da escrita da MA, ou seja, o aluno argumenta no sentido de que o discurso tradicional é forte e, conseqüentemente, ainda exerce muito poder sobre a vida dos sujeitos. O uso do advérbio de dúvida, *“talvez”* é um indício forte de que o discurso tradicional que constitui a subjetividade desse aluno está sendo perturbado pelo discurso que as MAs elegem como o verdadeiro, embora ainda assim fique evidente que a posição sujeito assumida por tal aluno é a do discurso tradicional, uma vez que ele tenta atenuar os efeitos de sentido negativos que são apontados pelo discurso progressista quando mobiliza os advérbios *“pouco”* e *“menos”* para falar sobre a opressão e a repressão.

Observamos que o aluno se inscreve como sujeito pertencente à ordem do discurso tradicional, uma vez que apontamos como indício os enunciados: *“a redenção está muito presente em nossas vidas”*; *“até hoje a escola é uma fonte de salvação”*; *“acredito que a redenção pode sim ser uma boa tática por gerar de certa forma um controle sobre os alunos fazendo com que exista mais respeito”*; *“é sim um modo de conseguir respeito entre os demais”*. Essas sequências discursivas são indícios fortes do pertencimento do referido aluno ao discurso tradicional, tendo em vista a visão de escola que defende bem como a apresentação dos efeitos positivos de tal discurso no comportamento dos alunos os quais são o *“controle”* e o *“respeito”*.

³⁶O termo “redenção” foi apresentado em uma discussão feita por Libâneo para definir as visões que a sociedade alimentou e em alguns casos ainda alimenta sobre a atuação da escola na sociedade.

Esse discurso é indício de que há uma linha tênue entre o discurso tradicional e o progressista, uma vez que ao defender que o primeiro traz controle e respeito, está dito que o segundo de certa forma perdeu ou está perdendo tal qualificador que foi tomado como positivo pelo aluno.

Ao afirmarmos que o aluno toma para si o discurso tradicional como sendo adequado, podemos afirmar também que ela assume uma posição sujeito bem marcada no fio do discurso, a de professor. Ao eleger o discurso tradicional o aluno se coloca na posição de professor que precisa manter a ordem na sala de aula, que precisa buscar o respeito de seus alunos, a disciplina e controle que serão conseguidos se, como professor, ele for capaz de impor o respeito, de disciplinar, de conseguir controlar os alunos. Neste sentido, a posição sujeito professor assumida é coerente com o discurso tradicional tendo em vista a imposição da figura de um dado professor que precisa usar “táticas” para surpreender o aluno. O uso do enunciado “tática” marca a posição sujeito professor tradicional que o aluno defende, tendo em vista ser o aluno um sujeito que perturba a ordem, portanto, um adversário que precisa ser estudado de forma minuciosa para que não perturbe a hierarquia, o poder de disciplinar e controlar que deve estar nas mãos do professor, coerente com o discurso tradicional.

Porém, observamos nesta SD06 a configuração de uma segunda posição sujeito que entra em contradição com o discurso assumido pelo aluno de professor tradicional, qual seja: a posição sujeito mãe. Tal aluno, do sexo feminino, quando se coloca na posição de professora tradicional, ressalta os valores de tal discurso apontando para as possibilidades de atuação que tal discurso tradicional disponibiliza para o professor. Todavia, outra posição sujeito foi observada na MA, a de mãe, posição esta que promove as contradições dentro do discurso tendo em vista apresentar outros efeitos de sentido sobre o mesmo discurso, como se observa no enunciado seguinte: “*hoje em dia se os professores dos meus filhos agissem como antigamente, eu com certeza ‘discutiria’ e dependendo do fato ocorrido até agrediria o professor*”. Tal aluno ora apresenta indícios de defesa do discurso tradicional quando ocupa a posição sujeito professor, ora os indícios produzem efeitos de sentido diferentes quando a posição sujeito ocupada é a de mãe. O que se observa é que a aluna assume duas posições sujeito dentro da mesma MA, posições que ora aceitam o discurso tradicional e ora discordam dele. Segundo Foucault,

analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2013, p. 171).

Segundo Foucault (2013), o discurso é disperso assim como o sujeito também o é. A manifestação dessa dispersão se confirma nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ao

assumir o discurso. As posições sujeitos referidas acima, professora e mãe, são construídas no interior de uma determinada formação social que determina e é determinada pelas práticas discursivas. A ordem do discurso tradicional configura a posição sujeito professor que já está lá, preestabelecida, mas dentro dessa ordem aparece a posição sujeito mãe assumida pela mesma aluna que contradiz a posição primeira. Assumir-se ora como professora ora como mãe caracteriza o fato de que o sujeito pode assumir outras subjetividades as quais não se anulam, mas se constroem e reconstroem nesse espaço discursivo que as MAs possibilitam, espaços esses que giram em torno de saberes científicos e populares, de teoria e prática.

Há, ainda, outra passagem em que os indícios ainda são mais fortes onde há contradição dentro da mesma formação do discurso tradicional assumido pela aluna, qual seja: *“definitivamente eu não daria conta de viver na ‘redenção’, embora eu acredite que é sim um modo de conseguir respeito entre os demais”*. Neste trecho há dois usos do pronome pessoal de primeira pessoa “eu” os quais ora se remetem a uma ora a outra posição, portanto, pronomes pessoais cujos efeitos de sentido são diferentes e, consequentemente, indícios de contradição. Há indícios de que o primeiro pronome se remeta à posição de mãe que não aceitaria a forma como o professor que assume o discurso tradicional atua na escola tendo em vista o argumento apontado na passagem *“eu não daria conta de viver na ‘redenção’”*. Já a segunda ocorrência do pronome “eu” aponta para a posição professor cujo discurso tradicional seria capaz de *“conseguir respeito entre os demais”*. Observa-se que dentro da mesma formação discursiva há posições sujeitos diferentes que produzem efeitos de sentido contraditórios e, consequentemente, discursos contraditórios, ou seja, o mesmo objeto assume diferentes efeitos de sentido os quais se contradizem.

Tal contradição confirma a ideia de que as MAs exercem sobre o sujeito procedimentos controladores, reguladores cuja finalidade é selecionar acontecimentos e o dizer do sujeito por relações de poder que se instauram através do discurso. A aluna na posição de professora rejeita o discurso progressista, porém na ordem do discurso escolar em que a MA prioriza, tal dizer não é aceito, o que faz com que a aluna de certa forma se identifique com o discurso progressista, mesmo que essa identificação seja na posição sujeito de mãe de aluno.

Estamos afirmando haver duas posições sujeitos assumidas pela aluna que produziu a MA apresentada na SD06 as quais apresentam duas formas diferentes de produzir enunciados dentro de uma mesma positividade. Essa MA é importante para compreendermos as condições de produção do discurso que giram em torno dos dispositivos de controle e de disciplina do sujeito os quais se determinam pelo discurso ao qual o sujeito adere. Observamos que o controle do discurso através da MA ocorre de forma tênue, contínua e, às vezes, imperceptível, tendo

em vista que o discurso eleito como verdadeiro aparece na posição sujeito mãe, embora tal discurso seja rejeitado pela posição professor, que deveria aceitá-lo, ou seja, observamos um indício de resistência ao discurso tido como verdadeiro.

A contradição é um indício forte de que nas condições de produção escolar há alunos que ainda resistem ao discurso inovador, progressista, eleito pela escola como o mais adequado, caso da aluna que assume a posição de professora nesta SD06, mas que, porém, se vê ainda influenciada por esse discurso escolar quando assume a posição de mãe apresentando efeitos de sentidos que seguem rumos diferentes. A aluna, não faz o que quer, mas aquilo que pode ser feito da posição que ocupa no fio do discurso e na sociedade, portanto, na posição de professora ela ainda assume o discurso interdito nas condições de produção da MA. Porém, sobre forte influência do dispositivo de disciplina e controle dessa instituição escolar, MA é um deles, os quais modificam, modelam, disciplinam e controlam o sujeito, observamos uma tentativa de assumir o discurso eleito tendo vista que a aluna assume a posição sujeito mãe a qual se nos remete à ordem do discurso aceita na sala de aula.

Embora se tenha a ilusão aparente de que há homogeneidade no discurso tradicional, e em qualquer outro discurso, essa é apenas um efeito que o discurso produz. Neste sentido, apontar a contradição é apresentar os indícios de que o discurso não é homogêneo, ou seja, “a contradição é a ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada” (FOUCAULT, 2013, p. 169).

A seguir analisaremos mais uma MA em que a questão da contradição é tomada como indício forte de um dispositivo de disciplina e controle que age de forma bastante sutil sobre o sujeito a fim de lhe impor posições, discursos.

SD12

“Hoje deu para entender que nos tempos atuais tá muito diferente pois antes o ensino era diferente as coisas eram mais difíceis. Hoje o aluno pode se manifestar dizer o que pensa sem ter medo de ser oprimido de ser tachado como ovelha negra e vem para a sala como uma folha em branco e sai com outra cabeça com outro pensamento com vontade de vir no outro dia e fazer melhor, há cada dia que passa fica melhor a convivência com as pessoas.”

Na SD12, nos chamou a atenção os diferentes efeitos de sentido que o discurso produzido pelo aluno possibilita, tendo em vista a mesma posição sujeito aluno assumida apresentar indícios de contradição. O que se observa é que os dispositivos de disciplina e controle atuam sobre tal aluno no sentido de promover que ele busque se identificar com o discurso aceito como verdadeiro, o da inovação ou o progressista, porém tal aluno ainda se vê sob influência forte do discurso tradicional o qual faz parte de sua constituição.

As passagens que evidenciam a contradição discursiva dentro de uma mesma posição sujeita assumida no discurso são: *“antes o ensino era diferente as coisas eram mais difíceis”, “hoje o aluno pode se manifestar dizer o que pensa sem ter medo de ser oprimido de ser tachado como ovelha negra”, “vem para a sala como uma folha em branco e sai com outra cabeça com outro pensamento...”*. Nas duas primeiras passagens observamos um posicionamento do aluno favorável ao discurso progressista. No primeiro enunciado o aluno faz um paralelo entre a atualidade em que considera o ensino *“diferente”* no sentido de ser melhor do que o que se tinha com o discurso tradicional que, nas palavras da aluna *“eram mais difíceis”*. No segundo enunciado, consideramos encontrar uma espécie de intensificação da ideia contida no primeiro, o aluno se posiciona como um sujeito ativo, crítico que, portanto, adere ao discurso eleito como verdadeira pela escola tendo em vista que tal discurso defende que o aluno sempre tem algo a dizer, tem opinião, portanto *“pode se manifestar”*. No entanto, dessa mesma posição sujeito aluno crítico, ele enuncia que *“vem para a sala como uma folha de papel em branco e sai com outra cabeça com outro pensamento”*, ou seja, os efeitos de sentido da primeira posição assumida defendem o fato de que o aluno tem sempre algo a dizer e a segunda traz efeitos de sentido que o sujeito vai para a escola sem ter o que dizer e sai moldado, completo, preenchido. O que se observa é a contradição discursiva nos dando indícios fortes de que o sujeito é controlado pela MA quando precisa se manifestar acerca dos conhecimentos veiculados em sala de aula; é nesse momento que se observa a atuação da disciplina e do controle no discurso do aluno que oscila entre o discurso que constitui grande parte de sua formação em relação ao discurso que se impõem ao sujeito.

Vejamos a seguinte MA:

SD13

“Falamos sobre a tendência redentora, onde pude compreender que ela traz uma ação que vem se transformando ao longo do tempo. Antigamente, a educação era da forma mais rígida de se imaginar, onde os alunos tinha o direito apenas de se calar e serem corrigidos brutalmente, não só pelos pais, como também pelos professores. Naquela época havia respeito tinha os pontos negativos e positivos, porque como a punição era brutal havia um temor nas escolas. Ao longo dos anos as coisas foram mudando pra melhor pelo fato de ter acabado a forma rígida e ofensiva dos professores e para pior devido os alunos querer se impor ao ponto de chegarmos a ter alunos que agredem e até chega a matar que é o que mais vem acontecendo nos últimos tempos.

Quando estiver exercendo a função como professora quero sugar o que é de melhor de todas as épocas, correção de forma saudável, respeito e mostrar aos alunos a importância de uma convivência em harmonia.”

Na SD13, começamos nossa análise por um enunciado que nos chama atenção: *“respeito”*. Segundo o discurso desse aluno, o momento ao qual ele se refere pelo advérbio de tempo *“antigamente”* é o momento em que o discurso tradicional tinha muito poder dentro da

escola, momento esse em que havia respeito. O aluno considera que o “*respeito*” é um ponto positivo do discurso tradicional, sendo assim, há indícios que apontam para o fato de que a falta de “*respeito*” a que se refere não seria resultado do discurso tradicional, mas do discurso inovador que a escola defende.

Segundo o aluno, o discurso tradicional, que é visto por ele como sendo positivo no sentido de manter o respeito, é um discurso que se apoia em práticas negativas, ou seja, o “*respeito*” que o discurso tradicional impõe é considerado por ele muito importante e positivo, mesmo que seja conquistado negativamente, como se observa no enunciado: “*havia um temor nas escolas*”. O que observamos é que ao assumir o discurso tradicional o aluno se coloca diante dele apontando-lhe pontos positivos e negativos os quais são, respectivamente, respeito e medo.

A seguir mais uma passagem em que podemos discutir a questão da contradição dentro de uma determinada formação discursiva.

SD14

“Passei minha vida escolar numa instituição que exigia o uso do uniforme escolar, de forma implacável; não era permitido entrar no colégio sem uniforme, em hipótese alguma. Se o aluno chegasse sem uniforme ou o mesmo estivesse sujo ou amarrotado esse aluno não podia entrar no colégio, se insistisse e tentasse argumentar levava advertência. Hoje sinto uma necessidade enorme de usar uniforme em qualquer grupo social que faço parte, no trabalho, nos grupos da igreja, na faculdade ... até mesmo na academia. Agora entendo que isso é parte da educação redentora e reprodutora que recebi que ainda está incutida na minha personalidade, mas também tenho consciência de que não posso passar essa educação adiante, tenho antes que passar por uma educação transformadora para conseguir levar os caminhos e possibilidades aos meus futuros alunos.”

É possível dizer que há mais um exemplo de duas posições sujeitos diferentes cujos discursos produzem efeitos de sentido também diferentes dentro do mesmo discurso escolar, bastante semelhante às posições analisadas na SD11. A posição sujeito aluno da SD14 se identifica com o discurso tradicional da escola que impõem disciplina aos corpos, indícios encontrados na passagem: “*passei minha vida escolar numa instituição que exigia o uso do uniforme escolar, de forma implacável (...). Hoje sinto uma necessidade enorme de usar uniforme em qualquer grupo social que faço parte, no trabalho, nos grupos da igreja, na faculdade ... até mesmo na academia*”.

O que se vê é o fato de que o aluno se identifica com o discurso tradicional e bem como a forma como tal discurso atua sobre seu corpo conduzindo sua conduta até mesmo fora do ambiente escolar, tendo em vista ter influenciado a sua vida inclusive nas relações sócias que extrapolam o espaço da escola, influência essa tomada sob o ponto de vista de tal aluna como positiva, afinal afirma gostar. Porém tal discurso é interditado na e pela MA, interdição essa que tal aluna aparente ter conhecimento, tendo em vista adotar também a posição sujeito

professor para recusar o discurso interditado nessa ordem e aderir ao discurso aceito. Na posição de professora a aluna afirma: *“também tenho consciência de que não posso passar essa educação adiante, tenho antes que passar por uma educação transformadora para conseguir levar os caminhos e possibilidades aos meus futuros alunos”*.

Isso quer dizer que dentro dessa ordem do discurso aceito na escola e imposto através desse tipo de escrita que estamos analisando, o aluno sabe qual discurso deve rejeitar e qual subjetivar; ele sabe que a posição sujeito professor que a escola veicula através de seu discurso é uma posição incompatível com a posição sujeito aluno que ele assume. A contradição discursiva se instaura justamente nesse sentido um mesmo indivíduo assumindo posições sujeitos dentro de um mesmo discurso que produzem efeitos de sentido diferentes.

Neste sentido, podemos afirmar que a contradição é o que permite a heterogeneidade da formação dos discursos, isto é,

essa heterogeneidade mostra uma unidade dividida constituída pela contradição que faz com que o sujeito surja, transmute-se, escape de si próprio, porque mesmo determinado pela FD que determina “o que pode ser dito”, as contradições (...) se impõem e quebram a possibilidade de uma homogeneidade discursiva (FLORENCIO, 2007, p. 47).

Essa impossibilidade de homogeneidade do discurso que afirmamos ser perturbada pelas contradições, aparece, também, na SD19 seguinte:

SD19

“Na minha opinião a educação tem que ser mais trabalhada, com um aprendizado mais amplo, trabalhos em grupo com debates. O educador e o educando têm por obrigação de trabalhar juntos para que o processo de aprendizagem cresça com sucesso.

O professor é a base de tudo dentro da sala de aula, o educador tem que despertar no aluno o prazer de aprender, tomar gosto pelo conhecimento e pela pesquisa.”

O discurso eleito pelo aluno como adequado é o progressista, tendo em vista partir de uma relação dialógica entre professor e aluno quando afirma que *“o educador e o educando tem por obrigação de trabalhar juntos para que o processo de aprendizagem cresça com sucesso”*. Isto é, um ensino que se pauta em todos os sujeitos do processo e que os toma como igualmente importantes, discurso que as MAs desejam que os sujeitos alunos subjetivem.

No entanto, podemos observar que esse discurso é perturbado pela contradição quando o mesmo sujeito diz: *“o professor é a base de tudo dentro da sala de aula, o educador tem que despertar no aluno o prazer de aprender”*. Observamos o discurso tradicional perturbando a ordem desse discurso imposto nas e pelas MAs, uma vez que em tal discurso o professor é o centro do processo, cabendo a ele ser o detentor do conhecimento, a base sobre a qual o processo se desenvolve.

O que se vê é que quaisquer que sejam as formações discursivas, não podemos tomá-las como um

texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é, tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos (FOUCAULT, 2007, p. 175).

Ao descrevermos essas contradições que aparecem no fio do discurso, podemos considerá-las como um forte indício de que o discurso escolar tido como adequado para as condições de produção das MAs atua sobre a subjetividade do aluno com o intuito de discipliná-lo, controlá-lo, conduzi-lo a modificar-se, atuar sobre si mesmo, ou seja, As MAs atuam sobre o sujeito e seu discurso conduzindo-o a aderir ao discurso que a instituição escolar elege como adequado, verdadeiro.

As contradições analisadas apontam para um espaço escolar em que dois discursos entram em relação de oposição dentro de uma mesa formação discursiva, neste sentido o objetivo não é resolvê-las, mas apontá-las por meio da descrição de tais enunciados a fim de entender como elas contribuem para a criação de uma posição aceita para o sujeito aluno dentro da escola. O que se observa é que as MAs são dispositivos de disciplina e de controle os quais atuam sobre os sujeitos de forma velada, afinal, o conduz, através de sua própria fala, a seguir rumos bem específicos. A contradição é um indício de que a condução é sutil, afinal, o aluno afirma o que a ordem do discurso aceita e em seguida se contradiz na medida em que dá existência a outro discurso cujos efeitos de sentido são diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa investigação com a preocupação inicial de apresentar reflexões sobre a atividade de escrita de textos no ensino superior sob um ponto de vista que, talvez, não seja nada convencional, uma vez que não discutimos as dificuldades encontradas pelo aluno para produzir um texto, embora as consideremos muito importantes, mas nos dedicamos às formas de atuação sobre o sujeito e o discurso por meio da produção de um gênero bastante particular, qual seja: a MA. Apropriamo-nos do gênero na nossa prática docente com o objetivo de promover o domínio efetivo, ativo da língua e com o intuito de incitar no aluno o posicionamento crítico e reflexivo diante de questões teóricas levantadas no Curso de Graduação em Pedagogia. O trabalho com a MA no referido curso, especificamente na disciplina de “Conhecimentos Pedagógicos e Docência”, do segundo semestre, tinha a finalidade primeira de promover a prática de escrita de textos semanalmente, como uma forma de diminuir as dificuldades dos alunos ao escrever, além de estimular a tomada de posição de tais sujeitos acerca dos conteúdos apresentados e de sua pertinência para o sujeito em formação.

Porém, do ponto de vista da investigação científica realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, nossa proposta sempre foi outra: a de olhar para a produção desse gênero como um dispositivo que disciplina e que controla os sujeitos e seu discurso; um dispositivo que incita a adesão do sujeito a uma dada ordem do discurso que, conseqüentemente, promove mudanças, conduz condutas. Lançamos mão do seguinte questionamento inicial que instigou a investigação: quais são os indícios de que as MAs atuam como um dispositivo de disciplina e de controle dos sujeitos e do discurso? Diante de tal questionamento surgiu o objetivo principal da investigação: o de apontar, por meio de análise e apresentação de indícios, questões referentes às MAs no sentido de investigar se elas se configuravam como um dispositivo, sutil e produtivo, de disciplina e de controle dos sujeitos e do discurso.

Diante de tal objetivo, queríamos investigar mais pontualmente onde e como se evidenciava o controle e a disciplina por meio da MA, além de, ainda, pensarmos qual a ordem do discurso que a MA prioriza e qual exclui; que tipo de sujeito as MAs fabricavam, assim como a sutileza e a produtividade de tal ação; por meio de quais mecanismos a MA disciplinava e controlava os sujeitos e o discurso. Todas essas questões foram levantadas tendo em vista a hipótese de que a MA assume o papel de dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso incitando-o, através de uma autorreflexão, de enunciados confessionais e de um

mostrar-se, a assumir o discurso e a posição aceita, tomada como verdadeira dentro dessa ordem escolar.

Sendo assim, o que foi possível constatar através dos indícios apresentados é que as MAs são dispositivos de disciplina e de controle do sujeito, atuando na condução da conduta dos sujeitos e mobilizando elementos bastante específicos para lhes darem força de atuação e aumentar a sutileza de sua ação, quais sejam: os enunciados confessionais, a escrita de si e as narrativas pessoais. Além disso, as contradições discursivas, apresentadas sob a perspectiva de Foucault, foram importantes elementos que serviram para apontar ainda mais indícios de que as MAs se configuram como um dispositivo que atua sobre o sujeito de forma sutil e útil, promovendo mudanças significativas na posição que tais sujeitos assumem, bem como no seu discurso. Neste sentido, pretendemos nos ater a cada uma das questões apresentadas a fim de sintetizarmos as considerações finais.

Do ponto de vista dos enunciados confessionais, observamos que a escrita da MA traz indícios da atuação de tal gênero como dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso na medida em que instaura uma relação professor/aluno em que o primeiro é considerado o mestre para quem se deve confessar os pecados mais íntimos, cabendo a tal mestre atuar na condução da conduta do segundo. Essa relação estabelecida pelos enunciados confessionais instaura uma espécie de confiança entre professor e aluno que permite ao primeiro direcionar-se ao segundo para que ele se transforme e se adeque à ordem estabelecida como verdadeira das condições de produção, ou seja, as MAs instauraram uma dada verdade que o aluno acredita estar no professor, verdade essa que deve, aos poucos, fazer parte do sujeito e de seu discurso pela condução que o professor fará da produção escrita.

O que observamos é que o professor, mestre, não só tem a função de dizer se a produção escrita está “certa” ou “errada”, mas também a de assumir o papel de quem é responsável por conduzir o aluno para o discurso aceito dentro das condições de produção em que tais textos são solicitados, ao discurso que é tomado como normal, aceito, adequado. Ao estimular os enunciados confessionais, as MAs incitam, ainda, que o sujeito volte-se a si mesmo e faça uma avaliação de sua conduta, possibilitando que o próprio sujeito atue sobre si mesmo promovendo modificações além de deixar-se guiar pelo outro que, também, atua na condução de sua conduta.

Observamos que o aluno se coloca, por meio dos enunciados confessionais, em uma relação de dependência com o outro, relação essa que ocorre pela incitação no sujeito aluno de assumir para si o discurso aceito, um discurso de verdade que é capaz de disciplinar e de controlar por ser capaz de surtir efeitos sobre o próprio sujeito aluno. Além do mais, as MAs, cuja característica é a apresentação de enunciados confessionais, caracteriza-se, ainda, como

uma tecnologia individualizante que reforça o dispositivo, tendo em vista atuar sobre o próprio sujeito, sobre seu corpo, sobre seu comportamento.

O custo foi observado nos indícios que apontam o esforço que o sujeito aluno fez diante da escrita, de cumprir com a obrigação de falar de si, uma vez que é sacrificante para o aluno falar de questões que são íntimas, o que implica uma relação de confiança com quem se fala. Os alunos que escreveram as MAs assumiram a responsabilidade de produzi-las tal como exigido, mostrando-se, perdendo a resistência de mostrar ao outro o que antes era conhecido somente por si mesmo.

Escrever as MAs tal como exigido nas condições de produção é mostrar-se engajado com a proposta de um mostrar-se, é não resistir ao que é proposto, ao passo que produzir o resumo é um indício de resistência, de não engajamento, pois o sujeito opta por não dizer sobre si mesmo na escrita. Onde há poder existe resistência, conforme nos explica Foucault, portanto, podemos afirmar que a solicitação de escrita das MAs não garante que o aluno aceitará tudo que lhe é imposto, tendo em vista que a escrita dos resumos é para nós um dos indícios mais fortes de resistência dentro das condições de produção estabelecidas.

Já a renúncia é a perda da resistência ou relaxamento, ou seja, os alunos que produziram as MAs renunciaram a guardar segredos de questões pessoais que confessam nas MAs. Isso implica em dizer, também, que ao renunciar o aluno assumiu que precisa da ajuda do outro que, em contrapartida, é fortalecido com tal ação. A confissão presente nas MAs reforça o poder daquele que as ouve e lê, uma vez que o aluno o coloca como aquele sujeito que poderá conduzi-lo à verdade.

A confissão, por fim, possibilita a qualificação dos sujeitos, a qual pode ser feita tanto pelo outro da relação – o professor/mestre –, quanto pelo sujeito aluno/confessante que reflete sobre si mesmo e promove mudanças na sua posição e no seu discurso. Observamos os indícios de que os sujeitos fazem uma autorreflexão sobre a posição de sujeito que ocupam e a que deveriam ocupar dentro da ordem do discurso estabelecida, fazendo, entretanto, uma qualificação de sujeito aluno diante da confissão.

No que diz respeito à escrita de si, que não pode ser tomada separadamente dos enunciados confessionais e, tampouco, da questão das narrativas pessoais por estarem imbricados, observamos que o dispositivo de disciplina e de controle se efetiva por meio dessa escrita que constitui tal gênero. Observamos que a escrita de si presente nas MAs tem a função de estimular uma autorreflexão que o sujeito faz consigo mesmo e com o outro, uma vez que tira do anonimato questões pontuais e bastante individuais que serviram de objeto de avaliação para o sujeito que escreve e para quem destina sua escrita. O que se observou é que a MA incita no

sujeito um exame de consciência que se pauta naquilo que o sujeito escreve de si e que, conseqüentemente, atua sobre esse mesmo sujeito promovendo transformações na posição e no discurso que assume.

Ao instigar a escrita do si, o sujeito aluno foi levado a relacionar discursos com os quais deveria concordar e outros com os quais deveria discordar para fazer parte da ordem do discurso estabelecida na sala de aula. Essa condução a um determinado discurso é indício do dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e de seu discurso que parte da premissa de que o sujeito precisa falar sobre si, precisa promover um retorno a si mesmo por meio da escrita, em que o sujeito acaba por provar sua sinceridade e sua confiança no outro para que esse outro possa atuar na condução de sua conduta.

Além do que foi dito, observamos que a escrita de si atua na MA como dispositivo de disciplina e de controle do sujeito e do discurso na medida em que incita nele uma reflexão que gira em torno dos questionamentos que o sujeito faz de si mesmo, de sua conduta, de suas ações, das posições assumidas por ele. Observamos alunos cuja posição ora é de medo, ora de confiança com relação ao que se considera mais adequado para a formação desse profissional de pedagogia, o que fez com que eles se indagassem com mais frequência. Neste sentido, a escrita de si possibilita a retomada de discursos aceitos ou não como uma forma de o dispositivo atuar na condução dos sujeitos, uma vez que aos poucos os sujeitos vão sendo conduzidos a assumirem determinada subjetividade. Isso implica em dizer que a escrita de si tem como finalidade, nessas condições de produção, estimular no sujeito que ele seja capaz de assumir a verdade presente na coisa dita como condução para sua vida e suas ações.

Já a questão das narrativas pessoais serve como amarra às demais apresentadas, pois delas não podemos dissociá-la nesta investigação, uma vez que o caráter de imbricamento permanece não havendo como falar de uma sem falarmos dos demais. As narrativas pessoais colocam em evidência, na exigência de apresentação de fatos, questões experienciadas, vivências pessoais, individuais, a relação entre discursos aceitos e interditados nessa ordem do discurso escolar em que as MAs são solicitadas. O aluno é um sujeito social, histórico e ideológico cujas vivências escolares são inúmeras e as quais são marcadas por diferentes discursos; esses discursos presentes nestas histórias pessoais são o alvo do dispositivo de disciplina e de controle que atuam como condutor da conduta do sujeito para que esse aceite o discurso tomado como verdadeiro de determinada época.

As narrativas possibilitaram que o sujeito dissesse sobre si o que antes não havia sido dito, exigiu-lhe engajamento, pois foi necessário que eles dissessem sobre suas vivências mais íntimas e colocá-las sobre o olhar do outro. Observou-se que ao narrar suas histórias os sujeitos

atribuíam valores às situações narradas como positivas e negativas, e as relacionavam com os discursos em questão nas condições de produção, exigindo-lhes uma tomada de posição em relação ao discurso que eles deveriam tomar para si, para o profissional que estava em formação.

Tais narrativas serviram, ainda, de uma espécie de comprovação da subjetivação do discurso tomado como o verdadeiro, pois as retomadas das experiências vividas colocando sempre em relação os dois grandes discursos que consideramos serem o mais recorrentes nas condições de produção da escrita, quais sejam: o tradicional e o progressista. As retomadas das vivências faziam com que o aluno apontasse questões referentes a tais discursos e, conseqüentemente, assumissem uma posição de sujeito. Neste sentido, o dispositivo atuava de forma sutil tendo em vista que se apoiava nas narrativas pessoais de tais alunos e, a partir delas, que se conduzia nas condutas, afinal, o sujeito tem conhecimento da ordem do discurso que o cerca e, portanto, reflete, relata, tira conclusões com base nela.

Deste modo, pudemos observar que as narrativas pessoais atuam como dispositivos de disciplina e de controle do sujeito e do discurso tendo em vista que atuam sobre sua formação quando instigam que cada um busque suas experiências para que possam, por conta própria, investigar como ocorreu seu processo de aprendizado, incitando a autocompreensão do que se foi em dada época e do que se deveria ser a partir das condições de produção, bem como o discurso que foi tomado como verdadeiro. Enfim, o que se observou é que por meio das narrativas pessoais presentes nas MAs, o dispositivo pode atuar na transformação do sujeito e da posição que ele ocupa no fio do discurso, pois ao darem lugar à memória como possibilidade de o sujeito compreender o percurso que realizou, incitou-o a querer mudar e a adequar-se às novas exigências.

Como dissemos, as características do gênero MA intensificaram sua forma de atuação como dispositivos de disciplina e de controle do sujeito e do discurso, tendo em vista as análises realizadas que se pautaram nos elementos constitutivos de tal gênero. Para efeitos de complementação, trouxemos, ainda, uma análise sobre as contradições discursivas que são os indícios do funcionamento desse dispositivo de disciplina e de controle.

Observamos que há alunos que buscam enunciar a posição do discurso tradicional e outros que o fazem da posição do discurso progressista. Em ambos os casos vislumbramos que a MA atua como dispositivo de disciplina e de controle, pois as contradições que aparecem no fio do discurso são evidências de que o discurso é controlado. Tivemos alunos que se colocavam como sujeitos que assumiam o discurso tradicional como o mais adequado e, em contrapartida, criticavam os métodos de tal discurso; em outra situação, tivemos sujeitos que diziam assumir

o discurso progressista, mas que ao ocupar uma posição diferente da do professor, por exemplo, o criticava.

Neste sentido, o dispositivo deixa indícios de sua atuação quando observamos sujeitos que assumiam posições de sujeitos diferentes nas MAs, as quais também se relacionavam a discursos que, de certa forma, contradiziam-se. O que se verificou foi que o aluno tem consciência do que deve ser feito nas condições de produção, de quais papéis deve assumir, porém, por não ter controle do seu dizer, acaba por assumir outras posições contraditórias.

Por fim, o que se verificou é que a forma como o gênero MA se configura na exigência de enunciados confessionais, escritas de si e narrativas pessoais o torna um dispositivo que atua de forma sutil e produtiva, pois a conduta do sujeito vai sendo conduzida pela reação que estabelece com o professor, assim como com a autorreflexão que realiza por meio da cada escrita. Embora estejamos realçando o caráter de dispositivo que a MA apresenta e a forma como conduz as condutas, não podemos deixar de falar que nada garante que as MAs vão sempre surtir o mesmo efeito. Na análise desse *corpus*, tivemos a oportunidade de apresentar escritas que não se configuravam como MAs, as quais consideramos serem indícios, inclusive, de resistência do sujeito de assumir para si um dado discurso. Nesse caso de alunos que produziram os resumos, podemos dizer que, mesmo tendo optado por se isentarem de mostrar-se, os indícios de tal atitude apontam para o fato de que o discurso eleito por esses alunos como verdadeiro não é o discurso progressista, pois a ausência de subjetividade do gênero é condizente com o discurso tradicional que leva o sujeito a ser receptor passivo, um sujeito que reproduz conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVAREZ, Marcos César. **Controle social:** notas em torno de uma noção polêmica. **Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./mar. 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARBIERI, Ana Rita; HORTALE, Virgínia Alonso. **Relações entre regulação e controle na reforma administrativa e suas implicações no sistema de saúde brasileiro**. 2002.
- BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política I**. 1. ed. Trad. Carmen C. et al Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CARVALHO, Waldênia Leão de. **O campo pedagógico da experiência e do cuidado de si:** uma reflexão acerca da formação do sujeito. In: III Congresso Latino americano de la educacion: Las tradiciones de la filosofia de la educacion em America Latina – Del nort ao sur. 2015.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te Cuente** – Ensayos sobre Narrativas y Educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CORACINI, Maria José. Entre a Memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 23-74.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre a sociedade de controle**. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, E.; DREYFUS, H.; DELEUZE, G. **Michel Foucault, Filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora**. Uma Leitura Psicopedagógica do Ser Mulher, da Corporalidade e da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Pesquisar & escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática. In: FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (org.). **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Graf. FE-Unicamp/Cempem, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Márcio. Alves. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **Tecnologias de si e outros textos afins**. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. Tecnología del yo. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnología del yo e otros textos afines**. Barcelona: Paidós Iberica, 1991. p. 45-94.

_____. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Sobre a História da sexualidade**. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 3. ed. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

_____. Cuidado de si. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 143-162.

_____. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 2004a.

_____. **Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2007.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. A vida dos homens infames. In: **Michel Foucault: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 203-222.

_____. **Ditos e escritos V: ética; sexualidade; política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. Soberania e Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013a. p. 278-295.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos**: um estudo sobre a escola. Maceió: EDUFAL, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, I. El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In: GOODSON, I. (org.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 297-313.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de resumos e comunicações científicas**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUIRADO, Marlene. **A Análise Institucional do Discurso como Analítica da Subjetividade**. São Paulo: 2009. 316 p. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

HAGUETE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HARCOURT, Bernard; BRION, Fabienne (eds.). **Michel Foucault**: Wrong-Doing, Truth Telling: the function of avowal in justice. Trans. Stephen W. Sawyer. Chicago: University of Chicago Press, 2014.

HARDT, Michel. 2000. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Império**. Trad. Berilo Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio Antônio Nóvoa. Adaptação brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais da formação do conhecimento: destinos sócio-culturais e projeto de vida programado na invenção de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS/Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-31.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEITE, Marli Quadros. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana Raquel et al. **Resumo**. São Paulo: Parábola Digital, 2004.

MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilian Santos. O Resumo Escolar: uma Proposta de Ensino do Gênero. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 2007, p. VII-XXIII.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATA, M. A.; SILVA, J. Q. G. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Retextualização de textos acadêmicos**: leitura, produção de texto e construção de conhecimentos. Projeto de Pesquisa/Fapemig. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

_____. Atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MILANEZ, Milton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (orgs.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem** – discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

ORLANDI, E.P. Análise de Discurso: princípios e procedimento. 10.ed. Campinas: Pontes, 2012.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. Araraquara: 2005. 346 f. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Departamento de Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

PÉCORA, A. Problemas de argumentação. In: PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

PESCE, L. O trabalho com memórias como recurso metodológico no ensino superior. In: CARVALHO, Mercedes. **Ensino Superior**: reflexões sobre práticas docentes. São Paulo: Musa Editora, 2008.

PRADO FILHO, Kléber. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco; SABATINI, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault**: sexualidade, corpo e direito. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 01-18.

REVEL, Judith. **Foucault**. Conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Porto Alegre:

2009. 192f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.(orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A/Salvador: UNEB, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

TAVARES, Derek. **Escrita de si: uma ilusão autobiográfica**. In: 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança João Pessoa/PB. 2014.

VEIGA-NETO. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANEXOS

ANEXO 01 - Texto-base trabalhado em sala



Essa discussão tem uma importância prática da maior relevância, pois permite a cada professor situar-se teoricamente sobre suas opções, articulando-se e autodefinindo-se.

Para desenvolver a abordagem das tendências pedagógicas utilizamos como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola. Assim vamos organizar o conjunto das pedagogias em dois grupos, conforme aparece a seguir:

1. Pedagogia liberal

1.1 tradicional

1.2 renovada progressivista

1.3 renovada não diretiva

1.4 tecnicista

2. Pedagogia progressista

2.1 libertadora

2.2 libertária

2.3 crítico-social dos conteúdos

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula.

A exposição das tendências pedagógicas compõe-se de uma caracterização geral das tendências *liberal e progressista*, seguidas da apresentação das pedagogias que as traduzem e que se manifestam na prática docente.

1. Pedagogia liberal

O termo *liberal* não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da

liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *societate de classes*. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

A tendência *liberal renovada* acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e dos interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do

conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a *renovada progressivista*,¹ ou *pragmatista*, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a *renovada não diretiva*, orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

A *tendência liberal tecnicista* subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (não de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o *conteúdo* da realidade, mas as técnicas (*forma*) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política', indispensável à manutenção do Estado autoritário".² Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

1. A designação "progressivista" vem de "educação progressiva", termo usado por Anísio Teixeira para indicar a função da educação numa civilização em mudança, decorente do desenvolvimento científico (idéia equivalente a "evolução" em biologia). Para uma ideia inspirada no filósofo e educador norte-americano Jean Dewey, Cf. Anísio Teixeira, *Educação progressiva*.

2. Kuriowicz, Aécio A. e Machado, Lucília R. S. *Pedagogia tecnicista*. In: Mello, Guaraná N. de (org.), *Exatidão, incertezas e educação contemporânea*, 3. ed. São Paulo: Loyola, [1989], p. 30.

1.1 *Tendência liberal tradicional*

Papel da escola — A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

Conteúdos de ensino — São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica.

Métodos — Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (releitura de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Relacionamento professor-aluno — Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Pressupostos de aprendizagem — A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados em uma progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercício de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O esforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

Manifestações na prática escolar — A pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas. Na descrição apresentada aqui incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional.

1.2 Tendência liberal renovada progressivista

Papel da escola — A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, em um processo ativo de

construção e reconstrução do objeto, em uma interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Conteúdos de ensino — Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia diante dos desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e às habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de “aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

Método de ensino — A ideia de “aprender fazendo” está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno em uma situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Relacionamento professor-aluno — Não há lugar privilegiado para o professor, antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade.

Pressupostos de aprendizagem — A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são prontos e explicitamente reconhecidos pelo professor.

Manifestações na prática escolar — Os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey. O ensino baseado na psicologia genética de Piaget tem larga aceitação na educação pré-escolar. Pertencem, também, à tendência progressivista muitas das escolas denominadas "experimentais", as "escolas comunitárias" e mais remotamente (década de 1960) a "escola secundária moderna", na versão difundida por Lauro de Oliveira Lima.

1.3 Tendência liberal renovada não diretiva

Papel da escola — Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Rogers³ considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada;

3. C. E. Rogers, Carl, *Liberdade para aprender*.

para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, diante do propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

Conteúdos de ensino — A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.

Métodos de ensino — Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador": aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibiliação onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

Relacionamento professor-aluno — A pedagogia não diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.

Pressupostos de aprendizagem — A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da autorrealização; é portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias

percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendizado em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido. Portanto, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

Manifestações na prática escolar — Entre nós, o inspirador da pedagogia não diretiva é Carl Rogers, na verdade mais psicólogo clínico que educador. Suas ideias influenciam um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento. Menos recentemente, podem-se citar também tendências inspiradas na escola de Summerhill do educador inglês A. Nêll.

1.4 Tendência liberal tecnicista

Papel da escola — Em um sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência da processo educacional comum. A escola alta, assim, no aprofundamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que

os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam.

Conteúdos de ensino — São as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados em uma sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.

Métodos de ensino — Consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. A tecnologia educacional é a "aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente".⁴ Qualquer sistema instrucional (há uma grande variedade deles) possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação. As etapas básicas de um processo ensino-aprendizagem são: a) estabelecimento de comportamentos terminais, por meio de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos. O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de micro-ensino, multimídias, módulos etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instru-

4. Auerbach, Jorge O. *Manual de tecnologia educacional*, p. 25.

ção programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos).²

Relacionamento professor-aluno — São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores diante da verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Pressupostos de aprendizagem — As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. O objetivo da ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam. Os componentes da aprendizagem — motivação, retenção, transferência — decorrem da aplicação do comportamento operante Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta

ou após a mesma: "Se a ocorrência de um (comportamento) operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada". Entre os autores que contribuem para os estudos de aprendizagem destacam-se: Skinner, Cagné, Bloom e Mager.³

Manifestações na prática escolar — A influência da pedagogia tecnicista remonta à segunda metade dos anos 1950 (PABAE — Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 1960 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as Leis ns. 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1ª e 2ª graus. A despeito da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada.⁴

2. Pedagogia progressista

O termo "progressista", emprestado de Snyders,⁵ é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

6. Para mais esclarecimentos, cf. Aurichio, Ligia de O. *Manual de tecnologia educacional*. Oliveira, J. G. A. *Tecnologia educacional: teoria da instrução*.

7. Sobre a introdução da pedagogia tecnicista no Brasil, cf. Freilag, Barbara. *Escola, Estado e sociedade*. Garcia, Leyre G. S. *Desregulação — Educação, planejamento e tecnologia como geradores sociais*. Cunha, Lúcia A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, entre outros.

8. Cf. Snyders, François. *Pedagogia progressista*. Lisboa, Alameda.

9. Cf. Kuenen, Aécia A. e Manchado, Lucília R. S., op. cit., p. 47.

Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se em uma sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a *crítico-social* dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não formal”.

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido em um contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

2.1 *Tendência progressista libertadora*

Papel da escola — Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação “não formal”. Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade na qual professores e alunos, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma reali-

dade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” — que visa apenas depositar informações sobre o aluno —, quanto a educação renovada — que pretendia uma libertação psicológica individual — são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação — daí ser uma educação crítica.⁹

Conteúdos de ensino — Denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural” ou “depósito de informação”, porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura, estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador.

Em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade. Daí porque sua atuação se dá mais no nível da educação extraescolar. O que não tem impedido, por outro lado, que seus pressupostos sejam adotados e aplicados por numerosos professores.

Métodos de ensino — “Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabétização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo; aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido” [...] “O diá-

⁹ Cf. Freire, Paulo. *Ação cultural como prática de libertação: Pedagogia do oprimido e Extensão da comunidade?*

logo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador”.

Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o “grupo de discussão”, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar “junto”, intervir o mínimo indispensável, embora não se fure, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.

Os passos da aprendizagem — Codificação-decodificação, e problematização da situação — permitirão aos educandos um esforço de compreensão do “vivido”, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre por meio da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispõem-se um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da “educação bancária”, portanto, domes-ticadoras. Entretanto admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social.

Relacionamento professor-aluno — No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, em que educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de “aproximação de consciências”. Trata-se de uma “não diretividade”, mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para “dizer sua palavra”, para se exprimir sem se neutralizar.

Pressupostos de aprendizagem — A própria designação de “educação problematizadora” como correlata de educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la

criticamente. “Esta análise envolve o exercício da abstração, através da qual procuramos alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos.”

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão — ou seja, seu engajamento na militância política.

Manifestações na prática escolar — A pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, que tem aplicado suas ideias pessoalmente em diversos países, primeiro no Chile, depois na África. Entre nós, tem exercido uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicais e, praticamente, se confunde com a maior parte das experiências do que se denomina “educação popular”. Há diversos grupos desta natureza que vêm atuando não somente no nível da prática popular, mas também por meio de publicações, com relativa independência em relação às ideias originais da pedagogia libertadora. Embora as formulações teóricas de Paulo Freire se restringiam à educação de adultos ou à educação popular em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal.

2.2 *Tendência progressista libertária*

Papel da escola — A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogerenciário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições,

reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é — aproveitando a margem de liberdade do sistema — criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a "pedagogia institucional", pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia.¹⁰

Conteúdos de ensino — As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. "Conhecimento" aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessariamente indispensáveis, as matérias de estudo.

Método de ensino — É, na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria "instituição", graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de "colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos)". Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das necessidades do grupo.

10. Cf. Labrousse, Michel, *Pedagogia Institucional, as escolas ensinam a marginalidade*.

O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num "crescendo": primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho.

Relação professor-aluno — A pedagogia institucional visa "em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças". Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em "objeto". O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Se os alunos são livres frente ao professor, também este o é em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder uma pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão: quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. No mais, ao professor cabe a função de "conselheiro" e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de "modelo", pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

Pressupostos de aprendizagem — As formas burocráticas das instituições existentes, por seu traço de impessoalidade, comprometem o crescimento pessoal. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação está, portanto, no interesse em crescer dentro da

vivência grupal, pois supõe-se que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades.

Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

Outras tendências pedagógicas correlatas — A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas. Embora Neill e Rogers não possam ser considerados progressistas (conforme entendemos aqui), não deixam de influenciar alguns libertários, como Lobrot. Entre os estrangeiros devemos citar Vasquez e Oury entre os mais recentes, Ferrer y Guardia entre os mais antigos. Particularmente significativo é o trabalho de C. Freinet, que tem sido muito estudado entre nós, existindo inclusive algumas escolas aplicando seu método.¹¹

Entre os estudiosos e divulgadores da tendência libertária pode-se citar Maurício Tragtenberg, apesar da tônica de seus trabalhos não ser propriamente pedagógica, mas de crítica das instituições em favor de um projeto autogestionário.

2.3 Tendência progressista "crítico-social dos conteúdos"

Papel da escola — A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o

que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino. Isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é "uma atividade mediadora no seio da prática social global", ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincretista) a uma visão sintética, mais organizada e unificada.¹²

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Conteúdos de ensino — São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados ante as realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.

11. Cf., a esse respeito, Snydelens, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?*

12. Cf. Saviani, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, p. 120. Mello, Galanur N. de. *Metodologia do 1º grau*, p. 24. Cury, Carlos R. J. *Educação e contradições educadas*, p. 75.

A postura da pedagogia "dos conteúdos" — Ao admitir um conhecimento relativamente autônomo — assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo. Como sintetiza Snyder, ao mencionar o papel do professor, trata-se, de um lado, de obter o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta dele — *a continuidade*; mas, de outro, de proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante — *é a ruptura*.

Dessas considerações resulta claro que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se em uma forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.

Métodos de ensino — A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação

da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referê-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

Relação professor-aluno — Se, como mostramos anteriormente, o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Não se contentará, entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

Evidentemente o papel de mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais. A não diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. Sabemos que as tendências espontâneas e naturais não são "naturais", antes são tributárias das condições de vida e do meio. Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiriram o desejo de estudar mais, de progredir é necessária a intervenção

ção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida.

Pressupostos de aprendizagem — Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim, pode ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia em uma estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aluno, quanto do professor e do contexto da sala de aula.

Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

Manifestações na prática escolar — O esforço de elaboração de uma pedagogia “dos conteúdos” está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação “a serviço da transformação das relações de produção”. Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição “será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global”, tendo em vista [...] “a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos

interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira”.¹³

Dentro das linhas gerais expostas aqui, podemos citar a experiência pioneira, mas mais remota, do educador e escritor russo Makarenko. Entre os autores atuais citamos B. Charlot, Suchodolski, Manacorda e, de maneira especial, G. Snyder, além dos autores brasileiros que vêm desenvolvendo investigações relevantes, destacando-se Derrneval Saviani. Representam também as propostas aqui apresentadas os inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avança na democratização efetiva do ensino para as camadas populares.

2.4 Em favor da pedagogia crítico-social dos conteúdos

Haverá sempre objeções de que estas considerações levam a posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno.

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? Representam as relações não diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado?

Um ponto de vista realista da relação pedagógica não recusa a autoridade pedagógica expressa na sua função de ensinar. Mas não deve confundir autoridade com autoritarismo. Este se manifesta no receio do professor em ver sua autoridade ameaçada, na falta de consideração para

13. Saviani, Derrneval, *Educação e democracia*, p. 83.

com o aluno ou na imposição do medo como forma de tornar mais cômodo e menos estafante o ato de ensinar.

Além do mais, são incongruentes as dicotomias, tão difundidas por muitos educadores, entre "professor-policial" e "professor-povo", entre métodos diretivos e não diretivos, entre ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante. Ao adotar tais dicotomias, amortece-se a presença do professor como mediador pelos conteúdos que explicita, como se eles fossem sempre imposições dogmáticas e que nada trouxessem de novo.

Evidentemente que, ao se advogar a intervenção do professor, não se está concluindo pela negação da relação professor-aluno. A relação pedagógica é uma relação com um grupo e o clima do grupo é essencial na pedagogia. Nesse sentido, são bem-vindas as considerações formuladas pela "dinâmica de grupo", que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber que está lidando com uma coletividade e não com indivíduos isolados, a adquirir a confiança dos alunos. Entretanto, mais do que restringir-se ao malfado "trabalho em grupo", ou cair na ilusão da igualdade professor-aluno, trata-se de encerrar o grupo-classe como uma coletividade na qual são trabalhados modelos de interação como a ajuda mútua, o respeito aos outros, os esforços coletivos, a autonomia nas decisões, a riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção (de coletividade) para a escola, a cidade e a sociedade toda.

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

ANEXO 02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “Memória de aula: mecanismos de controle e disciplinamento do discurso”. Nesta pesquisa pretendemos conhecer os mecanismos de disciplina e controle discursivo o através das Memórias de aula (MA) que você produz em sala de aula. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é para que possamos pensar sob quais condições o aluno produz a Memória, quais os controles e disciplinamentos incidem sobre o seu discurso para compreender melhor as relações discursivas que se estabelecem em sala através das Memórias. Com o objetivo de gerar os dados desta pesquisa, você produzirá as MAs e disponibilizará o material para que possa ser copiado e devolvido logo em seguida. Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar mediante assinatura desse termo de assentimento livre esclarecido. Caso seja menor de 18 anos, seu responsável legal deverá assiná-lo, juntamente com você, autorizando sua participação. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido por mim, pesquisadora, tratarei a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação posterior referente a essa trabalho. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada por mim, pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa, de forma clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentido minha participação, inclusive mediante consentimento de representante legal Sr (Sra) _____, identidade _____, CPF _____, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Goiânia, ____ de _____ de 20____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura do representante legal em caso de sujeitos menores de 18 anos

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

Memórias de aula

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 1

15.09.2014

Pedagogia 2º B

memória de aula 2º B

Na aula de hoje aprendemos a diferença entre reprodução, transformação e tendência. A tendência redentora atua sobre a sociedade de uma forma a corrigir, já a tendência de reprodução entende a educação como elemento da sociedade, entendendo a mesma, já a tendência da transformação é um equilíbrio, não redime nem reproduz a sociedade, podendo ser a educação compreendida dentro da sociedade.

Pode causar confusão mais, não conseguiu entender os conceitos. Muito bem!

© Disney

tilibra

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 2



Memória de Aula 4

Na aula de hoje foi ministrado o tema a transformação na educação.

A sociedade contribui para transformação da sociedade, mas assim vou comentar sobre cada classificação da transformação. Repetição é quando a escola é fechada para a sociedade. A Reprodução acontece quando a sociedade interfere. A Transformação também tem um meio termo. Educação a escola está dentro da sociedade.



Pedagogia
2º Semestre.



kajoma

minhas
amigas!



SEQUÊNCIA DISCURSIVA 3

Rosângela

15.09.14

+

- Pedagogia 2º B.

Memória - 3.

Memória de Aula.

Na aula de hoje, falamos sobre a Reprodução, a reprodução e a transformação.

A reprodução mostra uma sociedade de um modo que deve ser mantido e mudado através da educação.

A Reprodução fala que a educação é uma parte da sociedade e ela atende as suas necessidades.

A Transformação mostra que ela realiza os desejos da sociedade. A transformação pode ser mudada.



SEQUÊNCIA DISCURSIVA 4



O amor de Jesus nos une!

Memória de Aula 8

Na minha vivência até aqui onde estou cursando pedagogia já houve vários acontecimentos, um deles que marcou foi uma professora de matemática que cujo nome ficará marcado para sempre e certamente não irá para o livro de esquecimento, pois era uma professora autoritária demais e sem muito dinamismo com seus alunos, criava uma situação constrangedora na própria sala de aula. Bem com o encaminhamento que vai minha vida, ela não seria um modelo para mim, jamais quero me submeter ao ponto de dar aula e meus alunos terem medo de mim e não ousar para aprender, força de vontade de vencer determinado obstáculo e isto que aconteceu não foi bom para mim naquele momento para meu aprendizado mais serviu de exemplo para o meu cresci-

Jesus Sempre vai comigo.



realmente quero na minha vida
me ajudando a crescer mental-
mente, aos acontecimentos já
vivido para um futuro melhor
e promissor.



Pedagogia 2º Semestre
Prof: Jussara



SEQUÊNCIA DISCURSIVA 5

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

03/06/2015

memória 08

Tendência libertária, foi influenciado pelo anarquismo, tem como objetivo conduzir a personalidade do aluno para valorizar suas ideias, suas opiniões. Os grupos têm a liberdade para organizar suas instituições, sendo que a escola tem uma gestão autônoma, cada grupo tem suas regras. E todos participam e não tem ninguém no topo. A relação do professor - aluno é horizontal, onde o professor vai ensinar aquilo que é necessário para o aluno, o grupo, e o aluno utiliza aquilo que achar interesse. A tendência libertária elimina qualquer tipo de ~~co~~ repressão.

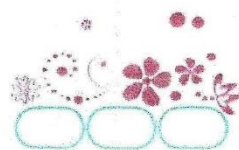
Acredito que a tendência é pouco usada nas escolas atuais, se for usada de forma correta, poderia trazer bons resultados, há professores que acreditam estar usando de forma correta e acaba prejudicando o aluno, pra usar a tendência libertária tem que primeiro observar o aluno, porque dependendo do aluno pode até perturba-lo ainda mais. Eu procuro usar para mudar algo que acredito que vai dar certo, procuro levar

FORONI

alguns são os outros. não é
 o mesmo abstrato total e, portanto,
 é, portanto, negat me absof, no
 um, amor não se quer
 um em outro não. ou é total
 . amor não dá, não it

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 6

STQSSD



Forulando JK torquetinga

Caro Jô, 2-11

Tubstara

Memória de Aula 01

Compreendi que Redenção não foi antigamente, como também nos dias atuais, está muito presente em nossa vida, pois assim como tem escolas muito rígidas, há também professores lecionando de modo antigo, talvez com um pouco menos de expressão e repressão.

Hoje em dia se os professores dos meus filhos agissem como antigamente, eu com certeza "debutaria" e dependendo do fato ocorrido até agrediria o professor, baseando em alguns exemplos que foram citados em aula.

Creio que a Redenção pode sim ser uma boa tática, por gerar de certa forma um respeito sobre os alunos, fazendo com que exista mais respeito, se certos regras fossem aplicadas nos dias de hoje, mas eu que não funcionaria, pois os alunos não mais aceitam tais expressões, repressões.

Até hoje a escola é uma fonte de formação, porém não tão crítica como antes, porque hoje a "obrigação" de educar os filhos é dos pais, a escola apenas complementa.

Definitivamente eu não daria conta de viver na "Redenção", embora acredito que é sim um jeito de conseguir respeito entre os demais.

Ab: Professora tenho uma dificuldade imensa de compreensão e memória, agradeceria de coração se pudesse me ajudar! Fez-me prejudicado por isso.

Obrigada

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 7

Memória de aula

A tendência libertadora é aquela que liberta o próprio nome já diz tudo libertação, a libertaria é a transformação na personalidade dos alunos. Eu acho que essa tendência é a que mais muito modificou a educação e continua modificando. A tendência liberal pode-se dizer que o termo liberal tem sentido de avançado democrático e aberto. A tendência mais que me chamou atenção foi a progressista que adequa as necessidades quando ela tem aprendendo e fazendo. Eu quero ser uma boa professora no futuro uma ótima pedagoga. Eu preciso aprender muito para eu chegar lá. Eu sei que tenho que melhorar cada vez mais, aprendo a cada dia mais.

Nome: [REDACTED]

Data:

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 8

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

06/05/15

Nome: [REDACTED]

Professor: Jusara Paes

Curso: Pedagogia 2º Semestre

Memória de aula 6

Nessa aula estudamos sobre a tendência liberal tecnicista. A primeira coisa que aprendi que a tendência liberal e suas concepções trabalham para manter a sociedade capitalista, sendo assim sempre usavam a educação como ferramenta para reprimir e escravizar os mais pobres, fazendo com que eles se transformem em fantoches, brinquedinhos nas mãos de quem se acham superiores.

Não nos enganemos os nossos governantes querem que acreditemos que somos um país democrático, mas, aqui não vejo muita democracia não, continuam fazendo o que querem com a educação, aliás, "essa lá não é muito importante". Continuam pensando assim que a educação é uma das melhores maneiras de mudar alguém. Aqui pouco se investe em educação, as verbas estão indo para os pedágios, a merenda escolar é ruim, a qualidade da educação não é tão adequada porque a maior preocupação mais em ganhar dinheiro e

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 9

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

27/08/15

Nome

Curso Pedagogia Prof. Tuxara Rainha
Disciplina: Conhecimentos Pedagógicos e didática

Memória de Aula 01

Segundo o que foi pedido, vou falar neste pequeno texto sobre o conteúdo estudado na aula 1, cujo título é:

"Os três tipos de visão que a sociedade tem sobre a educação, são elas: Redenção, reprodução e transformação." Falamos mais especificamente sobre a primeira: Redenção.

De acordo com o que aprendi na visão faz com que a Escola esteja acima da sociedade e seja a redentora, a libertadora, a que trará a cura para todas as atrocidades que vem acontecendo. É bem interessante e meio insuportável, porque aquela que deveria oferecer liberdade opreme a sociedade e quem não está ciente, ou seja, ^{aquela que está} inserido na Escola. Nos meus tempos de escola, sempre fui muito solitária, não tinha muita amizade, pois eu não era igual a todo mundo. Não gostava de brincar de boneca, eu era conhecida, filha de pais separados, tinha muitos conflitos, mas quando contraria a sociedade e opor-se

27/02/15

Seg Ter Qua Qui Sex Sab Dom

a escola como ferramenta de "mudança de vida".

Amo estudar, como a escola, faculta
des, meus professores e sei que tenho
muito a aprender com ela.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 10

2º Semestre prof. Juliana

Memória de Aula 8

Observa-se que uma pedagogia tem alguns pontos positivos porque só fica na escola quem realmente tem interesse pois não são obrigados a fazerem nada. Há muitas escolas no meu ponto de vista que se preocupam em preparar os alunos para entrar na faculdade, acredito que exista a necessidade de preparar os alunos não apenas para o futuro mas sim para a vida, portanto as escolas devem ser espaços educativos de construção de personalidade autônoma os alunos a serem ensinados a valorizar e respeitar as diferenças.

O conhecimento é um mundo novo e desafiador onde enfrentamos dificuldades e temos medo mais devemos lutar para vencer e sempre em busca do que queremos. O problema é que existe muitas pessoas no comodismo que tudo está bom, na verdade quando passa um tempo a adquirir o conhecimento não é mais a mesma pessoa e procura fazer com que as outras pessoas não em busca também de "novos" para que haja mudanças, que sejam críticas não vacilando as coisas simples.

11

mente como elas são, somos capazes de
criar e recriar e transformar a realidade
de.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 11



O amor de Jesus nos une!

SD 11

Memória de Aula 8

Na minha vivência até aqui onde estou cursando pedagogia já houve vários acontecimentos, um deles que marcou foi uma professora de matemática que cujo nome ficará marcado para sempre e concretiza não irá para o livro de esquecimento, pois era uma professora autoritária demais e sem muito dinamismo com seus alunos, criava uma situação constrangedora na própria sala de aula. Bem com o encaminhamento que vai minha vida, eu não usaria um modelo para mim, jamais quero me submeter ao ponto de dar aula e meus alunos terem medo de mim e não garra para aprender, força de vontade de vencer determinado obstáculo e isto que aconteceu não foi bom pra mim naquele momento para meu aprendizado mais serviu de exemplo para o meu crescimento como pessoa e como profissional.

Essa aula de conhecimento pedagógico e docência me faz refletir, viver e pensar o que

credeal



Jesus Sempre vai comigo.



realmente quero na minha vida
me ajudando a crescer mental-
mente, aos acontecimentos já
vivido para um futuro melhor
e promissor.



Pedagogia 2º Semestre
Prof: Jussara



credeal

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 12



27.02.15

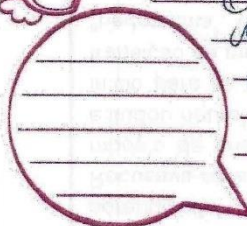
Faculdade: JK Taguatinga

Pedagogia 2A

Tussara.

memórias de Aula 1

Hoje deu para entender que nos tempos atuais tá muito diferente pois antes o ensino era diferente as coisas eram mais difíceis. Hoje o aluno pode se manifestar dizer o que pensa sem ter medo de ser exposto de ser tachado de orelha negra e vem pra sala como uma folha em branco e sai com vários conhecimentos com outra cabeça outro pensamento com vontade de ser no outro dia e fazer melhor, há cada dia que passa fica melhor a convivência com as pessoas e toma coisa tanto conhecimento que ficamos mais a vontade em dizer e fazer o melhor e transforma a sociedade cada vez mais. Ter como capacidade de passar pra nossos filhos o melhor. Então temer que cada vez mais ire atrás e fazer o melhor.



Ensinar não é transmitir conhecimento mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção

Paulo Freire!



EDERSIL

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 13

27.02.15

Faculdade JK

* Memória de aula!

AMAZING!

Professora: Jussara

Turma: Segundo A / Pedagogia

Falamos sobre a tendência redentora, onde pude compreender que ela traz uma ação que vem se transformando ao longo do tempo. Antigamente a educação era da forma mais rígida de se imaginar, onde os alunos tinham o direito apenas de se calar e serem corrigidos bruta e não só pelos pais, como também pelos professores. Naquela época havia respeito tinha os pontos negativos e positivos, porque como a punição era brutal havia um temor nas ~~salas~~ escolas. Ao longo dos anos as coisas foram mudando pra melhor pelo fato de ter acabado a forma rígida e ofensiva dos professores e para pior devido os alunos quererem impor ao ponto de chegarmos a ter alunos que agitem e até chega a matar professores que é o mais vem acontecendo nos últimos tempos.

Quando estou exercendo a função como professora guio, ouço o que se de melhor de todas as épocas, correção de forma acessível, respeito e matar os alunos a um pontância de uma convivência em harmonia.

Penelope Charmosa

FORONI

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 14

02 ♥ 09/15

♥ Nome

Curso: Pedagogia

Professora: Jussara

Memorial de Aula 3

Na Reprodução continua no mesmo modelo de redação, porém, tinha interferência daqueles que tinham poder. Quem tinha poder era quem determinava o que a escola deveria fazer para a sociedade.avam os condicionantes no meio social, econômico e os políticos.

Nesse processo, a sociedade queria que a escola não era lugar de ter sonhos, não queria que os alunos tivessem algum tipo de conhecimento, a sociedade era dominante. Ao contrário da redação, onde o aluno era um papel em branco pronto para ser preenchido de modelo que determinasse.

Por mais que hoje a sociedade faz parte da maioria, não temos o direito de interferir no modelo político, somos praticamente obrigados a aceitar o que é definido. Preferimos ficar no comodismo de que buscar nossos direitos.

No meu ensino fundamental, a minha professora sempre deixava que a direção escolar interferisse no modelo de ensino na sala de aula, por mais que o modelo que a professora escolhesse fosse o ideal para o nosso ensino. O dela era quase sempre o mais fácil de aprendizagem, vivia no modelo de reprodução.

©Jolie

tilibra



SEQUÊNCIA DISCURSIVA 15



Faculdade Jk

Pedagogia 2ª

Prof: Jussara Lisboa

Memória de aula 1

Bem a aula veio ao ponto de vista como as pessoas eram condicionadas a manter regras e não eram punidas com opressões, as atitudes dos professores em sala de aula eram o que faziam com que muitos alunos deixassem a escola por revolta, este é um caso que aconteceu na minha família, que não quiseram mais saber de estudar por causa de suas represálias, e hoje podemos ver que teve muitas mudanças por ex: Os alunos não pediam questionar e simplesmente obedecer e pronto e não deixavam a famosa palmatória e entre outros castigos e agora podemos questionar e acharmos certo ou não e muitas vezes nem temos essa atitude e esta aula nos abre a mente para sermos pessoas de atitude para um futuro de sucesso com nossos alunos



PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:

emerald

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 16



27.02.15

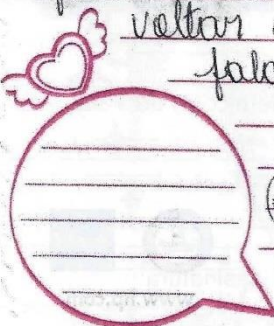
Escola: 4k
Curso de pedagogia

2º semestre

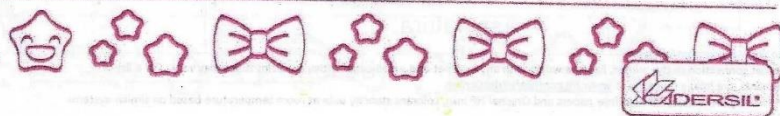
Memória de Aula 1

Bem no início eu estou gestando muito dessa matéria não que os outros eu não esteja gestando, mais eu não indico aqui muito com essa matéria.

Quando eu entendi que é muito necessário em nossa sociedade porque devemos ter a consciência de sempre queremos mudar e reconhecermos que somos capazes e que temos o direito de receber o perdão e também perdoar, a sociedade mesmo no mundo de agora em que estamos vivendo onde a tecnologia está muitíssima avançada onde lugares as pessoas não se comunicam, a dialogar pessoalmente onde as pessoas estão esquecendo de reconhecer os direitos de cada um, não tem mais aquele momento de escrever uma carta ou ler um livro. Então a redação é uma forma de mostrar uma certa liberdade, que somos livres para falarmos o que realmente precisamos de ~~retornar~~ voltar atrás e redimensionar as escritas na fala e na aprendizagem.



Eu tive uma apixão quando criança (na aula de 4º) na sala de aula



SEQUÊNCIA DISCURSIVA 17

nome: [REDACTED]

professora Jussara 2ª. Simulre Sala 112

2ª Memória de Aula

Bem, falamos sobre Redenção que a escola tem como papel de salvar a sociedade da ignorância, sendo que a escola não recebe críticas da sociedade de ou seja ela é "sacrosanta" aquela que governa.

Na reprodução o professor continua mandando o aluno, mas já tem alguém mandando nela que é a sociedade que atua sobre a escola, de mas o exemplo que é a "sociedade" seria uma ditadura e tinham os condicionantes que eram os políticos citamos a economia que eram as empresas que pagavam os impostos e determinaram que a escola existisse para que os alunos saíssem da sala de aula fazendo o que a sociedade determina.

Entendo que a educação cidadã tem reflexo na vida das pessoas e da sociedade, leva o conhecimento, os princípios que fundamentam as práticas sociais e o respeito às normas democráticas, infelizmente nem todos os seres humanos recebem o conjunto de valores e boas maneiras.

Existem pessoas que procuram sempre a lei do menor esforço, fazendo sempre as mesmas coisas e sempre tendo os mesmos resultados, tendo que mudar a mente e assim mudará o futuro, com o conhecimento sempre podemos ir além, ilumina nossas ideias e nos faz ver melhor o mundo.

filibra

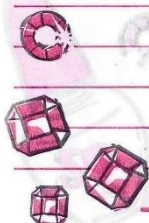
+

03/09/2014

Pedagogia 13^a
 Faculdade JK

A aula de hoje foi muito produtiva, mudou o jeito como vejo a escola, e também conheci um pouco de como era a escola em outros tempos.

Vejo a importância da educação na vida das pessoas, faz com que nos encaixemos na sociedade, e tenha um futuro digno.



©Mattel

Barbie

PEA-PAU



nome: [REDACTED]

Professor: Jussara Laisboa

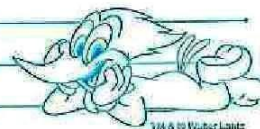
Curso: Pedagogia 2º Semestre

Memória de Aula "01" "da tutoradora"

A função da tutoradora, é professor e aluno, eles trabalham juntos, buscando um conhecimento no qual leva a uma transformação na sociedade, isso é meu ponto de vista, é importante saber que todo conteúdo, tem que ser acompanhado pelos professores de maneira correta e que seus alunos consigam acompanhar e sigam regras estabelecidas, para que o aprendizado chegue a um resultado positivo:

Na minha opinião, a educação tem que ser mais trabalhada, com um aprendizado mais amplo, trabalhos em grupos, com debates. O educador é educando tem por obrigação de trabalhar juntos para que o processo de aprendizagem seja bem sucedido.

O professor é a base de tudo dentro da sala de aula, o educador tem que despertar no aluno o prazer de aprender, tomar o gosto pelo conhecimento e pelas pesquisas.



VIA & © Victor Lima