

Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública*

Ana Lúcia Silva Ratto

Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação

Considerações preliminares

Quais são as primeiras palavras que nos vêm à mente quando nos colocamos a pensar sobre uma confissão? Pecado, virtude, maldade, crime, diabo, inferno e salvação provavelmente estariam entre elas, principalmente para aqueles que pertencem à tradição judaico-cristã.

Acostumamo-nos a pensar na confissão como uma cena clássica que ocorre dentro das igrejas ou, no máximo, dentro dos tribunais, e não fora deles. Acostumamo-nos a imaginar o Diabo em confronto com Deus, uma identidade que é fixada na exata medida de seu oponente e através de suas arenas, discursos e rituais específicos de combate, como encarnações do mal e do bem radical. O Diabo, “[...] Uma identidade temível. Um conjunto de saberes. Representação do mal radical. Arquiinimigo sobre-humano. Ardiloso, enganador, tentador. Alucinação. Sombra. Espelho da perversão do coração humano” (Corazza, 2001a, p. 1).

Assim, quem diria que o Diabo pode estar vivo dentro de uma instituição como a escola e circulando por ela, uma instituição carregada de tantos significados virtuosos e esperançosos? Há muito o que pensar em nossa ambígua e complexa trajetória de afirmação da escola pública como um espaço laico de formação das novas gerações, um local por excelência de afirmação da razão, da ciência, de formação da consciência crítica, da cidadania. Tendo em vista essa tradição discursiva, quem diria que a escola pode ser vista também como um local de confissões? O que se confessaria na escola?

Este é um trabalho que pretende refletir sobre tais possibilidades, tomando como material empírico os livros de ocorrência de uma escola pública de grande porte localizada em Curitiba, que oferta ensino de primeira à quarta série, nos turnos da manhã e da tarde, atendendo a uma população de baixo poder aquisitivo.¹ Esses livros relatam casos de alunos conside-

* O presente texto resulta dos estudos de doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹ Por questões éticas, omitirei qualquer dado que possa, direta ou indiretamente, levar à identificação da escola ou das pessoas envolvidas nos registros dos livros de ocorrência em processo de

rados pela escola como problemáticos e indisciplinados, contendo em 1998 um total de 278 ocorrências e em 1999, 239 ocorrências.²

Trata-se, sobretudo, de uma primeira aproximação analítica com alguns aspectos da temática da confissão em suas possíveis relações com as narrativas trazidas nos livros de ocorrência, tendo em vista as práticas confessionais de tipo jurídico e de tipo religioso. Embora a definição social de certas virtudes sejam imanentes ao funcionamento do ato confessional, minha ênfase, neste texto, recairá sobre aspectos relacionados a suas dimensões criminosas e pecaminosas, sob inspiração do referencial teórico pós-estruturalista, com destaque às contribuições de Michel Foucault.

Produzindo crimes

Os alunos Airton e Tadeu (turma “x”), na saída para o recreio, entraram na sala da turma “z”, mexeram nas malas, reviraram os materiais e afanaram caixa de lápis de cor, lápis preto, canetas, chaveiro. Fato constatado pela servente Estela e pelas crianças lesadas e até mesmo porque *ambos confessaram* que furtaram o chaveiro. Estava no bolso de Tadeu. E os outros materiais não se sabe onde esconderam. Os dois [alunos] foram alertados por essa atitude errônea. [Constam Curitiba, data, assinam duas pedagogas e registra-se um polegar, o que indica que um dos responsáveis por um dos alunos esteve na escola tomando ciência da ocorrência, não sendo possível sua identificação]. [grifo meu]³

investigação. Aproveito para, mais uma vez, agradecer a disponibilidade da escola.

² Tal levantamento faz parte de minha pesquisa de doutorado, iniciado em agosto de 2000, na linha de pesquisa *Estudos Culturais em Educação*, sob a orientação do Professor Alfredo Veiga-Neto.

³ Todas as ocorrências citadas neste trabalho são a transcrição literal e completa do relato encontrado nos livros, incluindo abreviações, erros gramaticais ou de ortografia, bem como qualquer outra marca existente na narrativa, com a intenção de manter, o mais possível, intacto o registro. Para garantir o anonimato,

Aos “x” dias do mês “x” de [ano], após a saída das 17 horas, a senhora Jacira Vieira Guimarães, mãe da aluna Marcia Vieira Costa, da turma “x”, esteve aqui na escola para fazer queixa contra o aluno João Paulo de Brito Alves, turma “x” [mesma turma], pois o mesmo vem diariamente agredindo a menina fisicamente e neste dia, na saída da escola (na rua), o aluno foi chutando a menina e deu-lhe também alguns tapas. Os dois envolvidos foram chamados à Coordenação Pedagógica para esclarecer o ocorrido. *O menino confirmou* ter agredido a menina devido às suas provocações em sala de aula juntamente com outra aluna, a Marisa Xavier de Lemos, turma “x” [mesma turma]. *As meninas confirmaram* as provocações. Após a conversa ficou decidido que os três envolvidos irão parar com as provocações, pois, se isto continuar, a Coordenação Pedagógica irá comunicar aos pais ou responsáveis. [Constam Curitiba, data, a assinatura dos três alunos envolvidos e de uma pedagoga]

Os alunos Rosa França e Alfredo Figueira, da turma “x”, bateram no aluno Manoel que estava quieto em seu lugar fazendo a tarefa, chegando a cortar o lábio do menino. Alfredo *disse que bateu nele porque Manoel falou coisas obscenas para ele e Rosa porque Manoel bateu em outra menina*. Conversamos e todos se desculparam, prometendo não mais incorrer no mesmo erro. [Consta ainda a data, e só a pedagoga assina]

A aluna Sônia Amaral foi pega furtando uma tesoura na aula de “x” [nome da disciplina] ao qual foi encaminhada até a sala da direção ao qual nega ter feito o furto. Após conversarmos, disse-me que poderia ser chamado os res-

to, substituí o nome das pessoas envolvidas por nomes fictícios, procurando seguir a estrutura da narrativa: se o nome e sobrenome são citados, inventei um nome e sobrenome correspondentes; se apenas o nome é citado, apenas o nome é substituído. Tomei o cuidado de selecionar ocorrências nas quais os/as alunos/as envolvidos/as não são reincidentes. Quando a data da ocorrência, a série do/a aluno/a envolvido/a ou o tipo de aula foram mencionados, substituí pelas letras finais do alfabeto. Destaquei em itálico alguns trechos e inseri breves considerações, entre colchetes, na tentativa de facilitar a leitura e localizar certas ênfases. Assim, não mais repetirei, ao final de cada transcrição dos livros de ocorrência, que os destaques são frutos de minha intervenção.

ponsáveis porque não haveria problema. Continuamos neste impasse ao qual já estava com um bilhete ao qual seria enviado pelo inspetor *quando Sônia resolveu tirar de dentro da jaqueta o material do furto, ou seja, a tesoura*. A mesma quando interrogada o porquê de fazer tal fato a mesma disse que queria “sacanear” a professora e que não havia necessidade de furtar a tesoura. Ficou esclarecido que tal comportamento não será mais aceito em sala de aula e que se houver próxima vez os pais serão convocados a comparecer na escola. Esta ocorrência será assinada por mim e a aluna em questão. [Não constam a data, nem a turma; assinam a diretora e a aluna]

Aos “x” dias do mês “x” de hum mil novecentos e noventa e “x”, foi trazido à sala da Coordenadora o aluno Douglas de Freitas Alves, da turma “x”, porque o mesmo na hora de fazer fila para sair, aproveitou-se da situação e bateu com o punho no vidro da janela, quebrando-o e conseqüentemente feriu o pulso. *Tentou negar o fato, mas a prova está no seu braço* [que está cortado? – trecho apagado na fotocópia].⁴ Seus colegas presenciaram a cena e são unânimes em dizer que foi ele mesmo. A família terá que vir à escola amanhã para assinar e tomar ciência da ocorrência. [Assinam uma pedagoga e, provavelmente, a mãe do aluno, pois o sobrenome coincide]

Eis situações cotidianas nessa escola que podem suscitar uma série de reflexões. A primeira ocorrência citada traz uma situação considerada *furto*, registrando a confissão explícita dos dois alunos envolvidos. Como conseqüência, ambos foram alertados sobre o erro cometido, subentendendo-se que houve algum tipo de conversa conscientizadora.

A segunda ocorrência relata um caso de *agressão*. A narrativa apresenta a reclamação de uma mãe, que foi até a escola queixar-se de que sua filha estaria sendo agredida fisicamente por um colega de sala. A

⁴ Quando tentei refazer a fotocópia das poucas folhas que continham pequenos trechos apagados, a pedagoga com a qual tive contatos, sempre muito gentil, informou-me que os livros de ocorrência de 1998 e 1999 infelizmente haviam sido extraviados. Dado o caráter muito esporádico desses trechos, isso não comprometeu o levantamento dos dados coletados.

aluna e o aluno envolvidos são chamados para esclarecimentos, e o menino confirma a *agressão* – portanto, confessa –, argumentando ter sido provocado pela aluna e sua amiga que, por sua vez, também confirmam suas responsabilidades, ou seja, um novo momento de confissão. Como conseqüência, houve também uma conversa com os alunos envolvidos, na qual ficou decidido que os comportamentos inadequados não se repetiriam, pois, do contrário, os pais seriam comunicados.

Na terceira ocorrência, os envolvidos confessam, uma vez que explicam os motivos da *agressão*, confirmando o ato realizado.

A quarta ocorrência apresenta o relato de uma situação também considerada *furto*, praticado por uma aluna, que a princípio não assume a realização de tal ato, mas, sob pressão – um bilhete provavelmente convocando os responsáveis –, acaba por confessá-lo, apresentando o objeto do roubo e explicando seus motivos, depois de *interrogada*. Após uma conversa de cunho esclarecedor, ficou combinado que tal comportamento não mais se repetiria, com a condição ou ameaça de convocar os pais, em caso de reincidência.

Na quinta ocorrência, o menino não tem como negar o relato apresentado na ocorrência, e as marcas físicas dos cortes acabam funcionando como uma espécie de confissão.

O que há de comum nesses exemplos? Por ora, destacarei que, dentre os vários possíveis elementos identificáveis nessas narrativas, há sinais de que os alunos envolvidos confessaram algo. Se as crianças confessam, será por que cometeram algum tipo de crime?

Tendo em vista a lógica jurídica, em linhas gerais, trata-se de apurar se um crime efetivamente ocorreu, quem o praticou, em quais circunstâncias, quais as provas disponíveis, quais as motivações. O inquérito⁵ visa exatamente produzir ou estabelecer tais verdades, disponibilizando os elementos sobre os quais

⁵ Numa perspectiva foucaultiana, Maia (1998) sintetiza alguns elementos históricos e descritivos das práticas de inquérito, situando diferentes formas históricas judiciárias de produção da

se emitirá um veredicto final em termos de inocência ou culpabilidade. E, em caso de afirmação da culpa, cabe decidir o tipo de punição compatível com o crime cometido.

Nesse projeto de justiça, a confissão tem uma força peculiar tendo em vista que representa a verdade em si, o fim das incômodas nebulosidades, a luz no fim do túnel. É o porto seguro das incertezas, da fluidez das inúmeras possibilidades, no ancoradouro da definição do real e da verdade estáveis. Na direção do que afirma Foucault, com a confissão, a sociedade inocenta-se.

[a confissão] constitui uma prova tão forte que não há nenhuma necessidade de acrescentar outras, nem de entrar na difícil e duvidosa combinação dos indícios; a confissão, desde que feita na forma correta, quase desobriga o acusador do cuidado de fornecer outras provas (em todo caso, as mais difíceis). Em seguida, a única maneira para que esse procedimento perca tudo o que tem de autoridade unívoca, e se torne efetivamente uma vitória conseguida sobre o acusado, a única maneira para que a verdade exerça todo o seu poder, é que o criminoso tome sobre si o próprio crime e ele mesmo assine o que foi sábia e obscuramente construído pela informação. [...] O criminoso que confessa vem desempenhar o papel de verdade viva [...]. (Foucault, 1977, p. 37-38)

A confissão publiciza o crime de forma decisiva, enfraquecendo a necessidade do levantamento de outras provas incriminadoras. Com ela, o réu assume diante dos outros o reconhecimento da responsabilidade pelo crime e, indiretamente, da culpa que lhe é inerente, bem como da justiça da punição. Ela representa um dos importantes rituais de compartilhamento das verdades definidoras dos acontecimentos.

Muito dessa lógica judiciária pode ser encontrada nos livros de ocorrência que estou pesquisando, cujo

verdade, especialmente retomando as elaborações de Foucault em *A verdade e as formas jurídicas* (1996). Não me deterei em tais dimensões, posto que implicariam significativas digressões, alheias às preocupações centrais que norteiam este texto.

nome, até mesmo, remete a uma associação imediata aos corriqueiros *boletins de ocorrência* das delegacias de polícia. Assim como foram mostrados nos exemplos iniciais, seus registros são geralmente estruturados em torno de três partes centrais, não necessariamente naquela ordem. Apresentam os dados de identificação dos alunos ou alunas envolvidos ou seja, dos/as acusados/as (nome, série, professor/a responsável); em muitos casos, trazem inclusive sua assinatura.⁶ Narram a situação ocorrida, a espécie de crime cometido, muitas vezes registrando os indícios ou provas, materiais ou não, que o atestariam: marcas físicas das agressões, testemunhos, confissões, acareações, dentre outros. E explicitam as conseqüências, uma espécie de veredicto final com a decorrente pena, seja na forma de tudo o que já foi feito anteriormente para resolver o problema, como parte das justificativas para as providências tomadas, ou como prova dos esforços da escola para o encaminhamento de soluções; seja na forma de uma ameaça do que futuramente será feito, em caso de reincidência; seja na forma da providência presente, isto é, da medida que a escola efetivamente encaminha, diante da situação narrada.

Além desses três elementos básicos, geralmente consta a data da ocorrência. Essa data pode estar no início da narrativa, tal qual a forma típica de registros feitos em livros de ata, como é o caso dos livros de ocorrência dessa escola. Em outros casos, a data é apresentada no final da narrativa. Em outros mais, ela aparece tanto no início quanto no final do registro.⁷

⁶ Também é comum aparecer a assinatura de quem foi responsável pelo registro (geralmente, as pedagogas), e ainda dos responsáveis pelas crianças envolvidas nas ocorrências. Embora os livros sejam destinados aos alunos da escola, os pais são freqüentemente convocados para tomar ciência dos fatos, ciência comprovada, muitas vezes, pela assinatura. Com certa freqüência, a assinatura das pedagogas aparece na forma de uma rubrica.

⁷ A escrita da data pode aparecer por extenso ou de forma abreviada, acompanhada ou não do registro do local (Curitiba...). Na grande maioria dos casos, a data é especificada. Quando não o é, torna-se possível inferir a data aproximada da ocorrência, posto que os livros de ata de 1998 e 1999 seguem uma ordem cronológica.

Como poderá ser visto nos demais exemplos apresentados neste texto, nem sempre os relatos trazem todos esses detalhamentos, embora eles componham a forma, digamos, *modelar* de assegurar o registro nos livros de ocorrências. Em todo caso, eles sempre explicitam alguns dados de identificação do aluno ou aluna envolvidos e narram o delito cometido, com maior ou menor detalhamento.

A confissão é parte importante na fabricação do cenário criminoso. Para fixar a verdade de cada caso, a escola monta essa espécie de inquérito, para solucionar essas espécies de crimes ou de infrações cometidas no cotidiano escolar. São manifestações atuais do funcionamento do que Foucault chamou de micropoderes, na forma de microtribunais (1996, p. 120), reproduzidos no cotidiano das instituições como meio de atuar sobre as infra ou micropenalidades que preenchem o “espaço deixado vazio pelas leis” (1977, p. 159).

É possível entender sob diversos ângulos a dimensão inquisitorial identificável nos livros de ocorrência. Os registros desses livros são efetivados pelas pedagogas da escola, ficando sob a sua responsabilidade e guarda.⁸ É a escrita delas que fixa e eterniza a veracidade dos fatos, as provas disponíveis, as penas cabíveis. Dessa forma, numa lógica jurídica, elas desempenham concomitantemente o papel de juízas, promotoras e juradas, definindo, em última instância, o que de fato ocorreu – se uma briga, uma brincadeira, um furto, uma fuga etc., suas circunstâncias específicas, bem como as medidas pertinentes.

Embora eu não vá aprofundar essas questões aqui, vale lembrar que tais definições são feitas em meio à complexa teia formada pela coexistência entre tudo o que poderia ser identificado como elementos de sub-

jetividade presentes nas pedagogas que trabalham nessa escola, em suas relações com os regimes de verdade⁹ que socialmente condicionam nossas maneiras de ver o mundo, direcionando e constituindo a leitura do que chamamos de mundo real.

Também em uma direção coletiva, as pedagogas não agem independentemente das demais instâncias de controle em ação na escola. As crianças que povoam os livros de ocorrência apenas eventualmente procuram as pedagogas por vontade própria. De modo geral, são trazidas à sala da coordenação pedagógica ou pelas próprias pedagogas, ou pelos inspetores/as e professores/as que, teoricamente, não conseguindo resolver os problemas em sua esfera própria de atuação, procuram uma instância superior. Esta rede hierárquica de disciplinamento atua numa relação de mútua complementação, e, no caso dos livros de ocorrência, as pedagogas parecem ocupar uma espécie de tribunal superior de justiça.

Assim, é pertinente frisar que elas não atuam isoladamente, mas sim em nome das regras, normas, verdades, expectativas, papéis, enfim, do que poderíamos chamar de cultura escolar e social, não perdendo de vista preocupações com as metanarrativas (Silva, 1996), com as problemáticas construções de unidade cultural (Hall, 1999) e de monoculturalismo (Grignon, 1995).

Nesse contexto, nem é necessário haver o registro da confissão por parte dos/as estudantes. Nos casos em que assinam a ocorrência, havendo ou não sinais confessionais explícitos nos relatos, professam seus crimes e assumem suas culpas, ao reconhecer com a assinatura a veracidade desses mini-inquéritos. E não im-

⁸ Excepcionalmente, a diretora da escola aparece como a responsável pelos registros, em vez das pedagogas. Durante o período em que os dados empíricos foram coletados, três pedagogas da escola revezavam-se nos turnos da manhã e da tarde, cada uma cumprindo uma carga horária de trabalho específica. Realizei duas entrevistas com a pedagoga que permanecia mais tempo na escola, trabalhando tanto no turno da manhã quanto no da tarde.

⁹ Para Foucault (1982), “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (p. 12).

porta que provavelmente não haja valor legal nessa assinatura; há o compartilhamento das verdades ali afirmadas, bem como de suas implicações.

Nos casos em que não assinam a ocorrência, isso não parece ser decisivo para a alteração dos pressupostos que atravessam o funcionamento desses livros, uma vez que as autoridades escolares potencialmente sempre têm a razão e o poder de afirmar a verdade. Assim, parece tratar-se de uma dinâmica na qual o aluno ou a aluna ocupam uma permanente posição potencial de culpa; os livros de ocorrência seriam apenas um dos momentos de confirmação dessa culpa, de transformação do potencial em real. Tais livros, nesse sentido, são uma espécie de livros de confissão: ou a criança confessa, através de sua palavra ou assinando o livro e conferindo veracidade ao que nele consta, ou o adulto *confessa por ela*, já que seu discurso potencialmente afirma a verdade, independentemente da concordância ou não da criança.

Em uma perspectiva mais abrangente, estar na posição de estudante, nesse cenário, é estar na condição de potencialmente culpado, inclusive tendo em vista os que nunca estiveram ou nunca estarão presentes nos livros de ocorrência, mas que se encontram sob sua sombra ameaçadora, o que justificaria um regime de constante liberdade vigiada.

Produzindo pecados

É possível identificar ainda uma outra dimensão confessional nos livros de ocorrência. Eis alguns exemplos:

As alunas Isabel, Cristiane, Paula e Lavínia estiveram reunidas na Coordenação Pedagógica para conversarem com a Pedagoga sobre um desentendimento que houve entre as mesmas. *Conversamos, esclarecemos os fatos e as meninas desculparam-se, prometendo não mais brigar nem fazer fofocas.* [Consta a data, mas não a série; assinam as quatro alunas e uma pedagoga]

Os alunos Felipe, Helena e Rita se envolveram numa briga no horário do recreio, se desrespeitaram e se reconciliaram na minha presença [da pedagoga]. [Assinam os três alunos e a pedagoga; não consta a data, nem a série]

Os alunos Alexandre, Jorge, Nilo, Pedro e Beatriz, na aula de “x” [nome da disciplina], se organizaram e entraram na sala em frente (série “x”) para retirarem das mãos dos alunos daquela turma diversos materiais, entre eles, lápis de cor e cola. Após a reclamação da professora Regina, os objetos foram devolvidos e os alunos ficaram cientes de que se ocorrer novamente o fato, as autoridades competentes serão acionadas. *Os alunos se propuseram a se retratar diante da turma “x”.* [Constam Curitiba, data, a assinatura da pedagoga e dos cinco alunos; só consta a série de um dos alunos]

A aluna Silvana Fonseca, turma “x”, xingou a zeladora Vânia com palavras de baixo calão. *A professora convocou as partes para possível entendimento.* [Constam a data e a assinatura da pedagoga]

Nesta seção, gostaria de chamar a atenção para uma dinâmica já presente no bloco de exemplos inicialmente transcritos. Após as situações consideradas problemáticas, ocorrem conversas nas quais fica explícito haver movimentos de conscientização, desculpas, retratações, busca de entendimento, fim dos conflitos e promessas de não reincidência. E, por ora, não importa o quão consensual foi esse desfecho, ou seja, em que medida os alunos ou alunas envolvidos se identificaram efetivamente com tal versão dos fatos: a culpa fica indiretamente caracterizada, bem como um rato estabelecido. Tal dimensão reconciliatória e apaziguadora é típica da lógica confessional religiosa. Se é possível perceber essa aproximação, a escola seria também um espaço de circulação de pecados?

Do ponto de vista religioso, tendo em vista a tradição judaico-cristã, a confissão é o reconhecimento do ato pecaminoso:

Confesso a Deus Todo-Poderoso e a vós irmãos que pequei muitas vezes, por pensamentos e palavras, atos e omissões, por minha culpa, minha tão grande culpa. E peço à Virgem Maria, aos anjos e Santos e a vós irmãos que rogueis por mim a Deus nosso Senhor. Amém. (*Manual do devoto de Nossa Senhora Aparecida*, 1984)¹⁰

¹⁰ Um dos atos de contrição, oração católica rezada nas missas e após a confissão.

Trata-se do necessário movimento de afirmação dos pecados cometidos em meio a um processo de conscientização, arrependimento e penitência. Neste caso, o padre é o juiz que decidirá a pena, como representante de Deus na Terra e guardião das verdades da fé religiosa.

O pecado é apresentado como tudo aquilo que vai contra ou desafia a lei, a vontade, o poder de Deus. E Lúcifer, o anjo que ao cair do céu recebeu o nome de Diabo ou Satanás, como a encarnação das forças encarregadas da fomentação dos atos pecaminosos.

A confissão, nessa lógica religiosa, assegura o reencontro com o bem, com a verdade. É um movimento decisivo de reconciliação e comprometimento, de purificação e salvação. Diante do medo das trevas, do abandono, dos sofrimentos, desse inferno que se dá de tantas formas, confia-se no poder do perdão, promete-se controle e distância do diabólico, espera-se o merecimento de um futuro de paz e realização. É uma espécie de acordo entre as partes baseado na premissa de que a confissão liberta e inocenta:

Meu Deus, estou arrependido de tudo o que fiz de errado e de todas as vezes que me afastei de vosso plano de amor. Estou arrependido e quero voltar ao caminho que Jesus Cristo me ensinou. Conto sempre, meu Deus, com vosso amor e vossa ajuda para que eu possa sempre recommençar a seguir as estradas do amor, da alegria e da felicidade. Meu pai, perdoai-me e ajudai-me a ser um bom filho, imitando Jesus e obedecendo a voz do espírito de amor. Amém. (*Manual do devoto de Nossa Senhora Aparecida*, 1984)¹¹

É preciso confessar, é preciso que cada um reconheça seus erros, através de sua própria voz, seu corpo, sua consciência, sua alma. Trata-se da busca da penitência para a expiação da culpa e purificação da alma, diante da desobediência dos desígnios de Deus e da conseqüente auto-entrega da alma às tentações do Demônio.

Nesse tipo de discurso moral de cunho religioso, o Diabo é apresentado como instância externa a nós e a Deus, tendo por meta desviar-nos dos caminhos do bem. Nesse sentido, o mal e o bem devem se enfrentar, numa relação de exclusão recíproca, cabendo a cada sujeito a missão de afastar-se das forças malignas, reafirmando-se constantemente ao lado de Deus.

Uma possível versão dos sete pecados capitais

Os livros de ocorrência, dentro da fabricação de um cenário pecaminoso no cotidiano escolar, podem ser vistos como uma das atualizações dessa incessante luta do bem contra o mal. Se quisermos, podemos até visualizar os clássicos *sete pecados capitais* nas narrativas dos livros. Não seria o pecado capital da *ira* reconhecível numa dessas tantas brigas cotidianas entre colegas? O pecado da *luxúria* identificável em ocorrências que narram possíveis obscenidades sexuais entre as crianças? O pecado da *preguiça* no/a aluno/a que deixa de fazer suas tarefas? O da *cobiça* nos casos em que as crianças se apoderam do que não lhes pertence? O da *mentira* em crianças que negam atos cometidos? Os pecados da *inveja* e da *vaidade* como possíveis motores de tantas outras ocorrências?

E o pecado da *gula*, não poderia ser visto como uma das hipóteses de interpretação da seguinte ocorrência?

Os alunos Claudio Bevilaqua e Henrique Gomes, da turma “x”, estão sendo advertidos por arrancarem cabelo da colega Lisiane e colocarem no lanche para que a professora o trocasse na cantina. Segundo a professora Diana, não é a primeira vez. Os alunos comem um pouco do lanche e, como não tem repetição, no restante misturam cabelo para que a professora troque o lanche por outro. Caso torne a acontecer, o caso será levado ao conhecimento dos pais. A mãe do aluno Claudio será convocada à escola para tomar ciência desta ocorrência e também da última, quando Claudio desacatou a professora Lenira. [Constam ainda Curitiba, data e a assinatura da pedagoga]

Nessa versão escolar dos sete pecados capitais, pode-se perceber a criança, tão frágil e propensa a

¹¹ Ato de Contrição, oração católica rezada após a confissão.

todas essas tentações, como uma espécie de encarnação do demoníaco. No caso, a criança geralmente não vai atrás da pedagoga para confessar-se; ela é induzida ou forçada à confissão, momento em que os pecados lhe são apresentados e, de certa forma, ensinados. E, durante essa espécie de confissão, a criança tem a oportunidade de aprender a exorcizar o mal, guiada pelos adultos, que lhe mostram o caminho da salvação, mediante o arrependimento e a conscientização.

Assim, as alunas e os alunos, vistos como seres desprotegidos, imaturos, impulsivos, nos quais se sublinha o que lhes falta, estariam especialmente à mercê das influências do mal. Caberá particularmente aos adultos e à escola a função julgadora e corretiva para fixá-los nos caminhos do bem. “O infantil é mau, na medida em que não se retém, em que não acha o limite, a boa-medida de sua exasperante e insuportável infantilidade” (Corazza, 2001b, p. 3).

O livro de ocorrências seria um dos meios de esse adulto mostrar os limites à criança má. Esse adulto, que agora se vê forte por ter domado seus impulsos destrutivo-infantis, reage à força das paixões infantis:

Porque o forte, na concepção do Adulto, é aquele que pode impedir-se de agir infantilmente, enquanto o “fraco” é qualquer um que poderia agir, ao modo do Adulto, mas não o faz. O Adulto da Pedagogia culpa o Infantil pelo fato de ele não reter os efeitos da força de sua infantilidade, de deixar que se manifestem quando poderia e deveria, pelas práticas escolares, pedagógicas, curriculares, ver-se livre deles. (Corazza, 2001b, p. 4)

Em perspectivas laicas, não dispondo explicitamente dos nomes de Deus e do Diabo, de suas personalidades, linguagem, interesses e arenas de combates específicos, a afirmação do bem se dá em nome da razão, e não mais da fé, com forte apoio dos saberes produzidos nas diferentes ciências.

O mal pode então ser apresentado como o resultado da entrega do ser humano às suas tendências mais primitivas, incontroláveis, imprevisíveis, ignorantes, danosas. O mal seria o resultado da aliança do ser, que neste momento se vê como fraco, com tudo o que socialmente pode simbolizar o demônio e suas tentações.

Nesse sentido, o diabólico estaria também fora de nós e em tudo o que nos ameaça, seduz, incomoda.

Uma das dificuldades das perspectivas dicotômicas entre o bem e o mal é a de desconsiderar que esse demoníaco, que encarna tudo o que é socialmente legitimado como o mal, pode estar dentro de nós mesmos. Complementarmente, pode ser esse mal vivido que, internamente, uma vez percebido nos outros, mostra-se como um diferente de nós, repulsivo e censurável. A percepção, no outro, do diabólico, tão duramente controlado e amortecido dentro de nós. A monstruosidade e seu “excesso de presença” (Gil, 1994, p. 86).

Outra face dessa alteridade demoníaca pode ser percebida ainda como a satanização do outro em função daquilo que insiste em ser diferente de nós, não necessariamente sendo nossa desagradável imagem refletida e invertida no espelho, mas como aquilo que desestabiliza nossas certezas, referências e poder de dominação. Um diferente que, por semelhança, antagonismo, ou qualquer justificativa que possa fazer sentido, precisa ser negado para que a identidade seja afirmada.

Seja produzindo crimes, seja produzindo pecados, os livros de ocorrência parecem fazer parte de um movimento que busca absolver-nos através da culpabilização do outro, tendo em vista que os critérios de julgamento ficam reduzidos ao simplismo da exclusão recíproca das duas balizas de valoração, sintetizadas nas grandes figuras do Bem e do Mal. Talvez essa reação acusatória com relação ao outro, por ser o que se apresenta diferente de nós, seja a resposta condicionada e automática de uma cultura que fabrica identidades em meio aos vários binarismos, epistemológicos e morais, religiosos e laicos, informando, assim, nosso processo de constituição como sujeitos.

Seres confessantes

No total de 517 ocorrências registradas nos livros referentes a 1998 e 1999, nem todas explicitam diretamente as duas dimensões confessionais apontadas neste texto, ou seja, a jurídica e a religiosa. Há, por exemplo, ocorrências sucintas que identificam os

alunos considerados transgressores e apenas relatam brevemente a situação ocorrida:

O aluno Rafael Lopes da Luz, da turma “x”, [turno da] tarde, aluno da professora Iara, não respeitando a mesma, “mostrou a língua”. [Assinam a pedagoga e o aluno; não consta a data]

O aluno Gilberto Cardoso de Medeiros feriu um aluno da turma “x”, em uma brincadeira na hora do recreio. [Consta a data, e somente a pedagoga assina]

Os alunos Tomaz, Deivid, Arlindo Pintassilgo e Lauro Buarque não assistiram à aula de “x” [nome da disciplina] no dia de hoje [cita a data abreviada], por motivos diversos: atraso, mau comportamento, etc. [Somente os alunos Tomaz e Deivid assinam]

Os alunos Victor, Clovis e Murilo, turma “x”, Professora “x” [nome apagado], molharam-se no recreio e debocharam da cara da professora. [Consta a data, e os três alunos assinam]

Os alunos Breno Rossi, Eduardo Duarte Brandão, Álvaro Maciel Braga, Joaquim M. Penha, Geraldo S. Carneiro e Gabriel Arraes [após cada nome, consta entre parênteses a série do aluno, todos da mesma turma] chegaram atrasados no dia de hoje [consta a data], mesmo estando a tempo na escola. [Assinam a pedagoga e os seis alunos]

As alunas Rute, Luciana, Dagmar e Rebeca, da turma “x”, fugiram da aula de “x” [nome da disciplina] e foram mexer nas latas de tinta e pincéis. Se sujaram e estragaram as roupas. [Constam Curitiba, a data, e somente a pedagoga assina]

Essas são algumas das narrativas nas quais os/as alunos/as parecem não ter confessado, não há menção de provas, nem de conversas conscientizadoras e reconciliatórias. No entanto, como já foi indicado anteriormente, havendo ou não nas narrativas palavras que indiquem confissão ou crime, havendo ou não a assinatura das pessoas envolvidas atestando o ocorrido, mantêm-se certas direções analíticas, à medida que articulo o referencial teórico escolhido com os cruzamentos entre os vários dados colhidos até o momento, avançando em direção às lógicas norteadoras do funcionamento desses livros de ocorrência. Eis um dos motivos pelos quais a dimensão quantitativa des-

ta pesquisa é bastante secundária, pois o fato de elementos explícitos de confissão, de inquérito, ou de qualquer outra característica em questão, aparecerem em uma, dez ou cem ocorrências não afeta em nada a gradativa definição das diversas dimensões analíticas a serem aprofundadas ao longo da investigação.

Assim, estabeleço sua dimensão jurídica, já que, independentemente de seus conteúdos específicos, tais livros funcionam como prova geral concreta que institui os casos infratores, bem como, de modo geral, as providências tomadas pelas autoridades escolares, ainda que nestes últimos exemplos elas não sejam explicitadas.

Esses livros de ocorrências funcionam como prova tanto do ponto de vista interno, como instrumento de controle e direcionamento das condutas infantis infratoras, quanto do ponto de vista externo, ao proteger a escola de possíveis acusações de negligência ou irresponsabilidade. Em ambas as direções, o instrumento age no sentido de comprovar a culpabilidade dos ou das estudantes e a inocência da escola. Como já afirmei em outro momento deste texto, mesmo se o registro não explicita a confissão pelas próprias crianças como parte dos indícios, sua culpa fica implícita, uma vez que nesse ritual não há espaço institucionalizado para advogados de defesa.

Entretanto, mesmo que os relatos não registrem a existência de conversas apaziguadoras, tudo indica que elas provavelmente ocorreram, dado o caráter ortopédico imanente a esse tipo de instrumento pedagógico. A pedagoga que entrevistei, uma das responsáveis pelo registro desses livros, explicou que tais conversas sempre são asseguradas, embora na correria do dia-a-dia nem sempre haja tempo para registrá-las.

Na direção do que afirma Foucault, para além dos rituais e discursos específicos da prática confessional religiosa, a confissão foi se alastrando como prática corrente de produção da verdade nas mais diferentes instituições e relações sociais, conforme seus propósitos e instrumentos específicos:

[...] a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente

confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; [...]. Confessa-se – ou se é forçado a confessar [...]. A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não “demanda” nada mais que revelar-se [...]. (Foucault, 1999, p. 59-60)

Eis um dos trechos nos quais Foucault nos convida a pensar sobre a intimidade presente nas relações entre verdade e poder. Quanto à verdade, pode não ser libertadora; quanto ao poder, pode dar-se de formas muito sutis, não exclusivamente agindo através da repressão. Nesse sentido, os livros de ocorrência, mesmo possuindo uma forte dimensão repressiva, represando tudo o que encarna esse demoníaco e criminoso infantil, escondido, perverso, revelador do mal e da mentira que insistem em sobreviver sorrateiramente, mesmo agindo no sentido da negação de tais sinais, age também de modo intensamente produtivo e afirmativo, pois gera verdades e produz sujeitos que nelas se baseiam para construir suas vidas.

Larrosa (1994), em “Tecnologias do eu e educação”, aponta instigantes caminhos de pesquisa, especialmente interessado em explorar questões com base no entendimento foucaultiano de ética, “entendida como a elaboração de uma forma de relação consigo que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral” (Foucault, 1998, p. 219). Larrosa indica fecundas dimensões de análise sobre a produtividade imanente aos processos de saber e de poder que nos constituem, relacionando nossos processos de subjetivação através, dentre outros, do funcionamento das tecnologias do eu, “aquelas nas quais

um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo” (Larrosa, 1994, p. 56). Trata-se de explorar as variadas maneiras por meio das quais a escola direciona o que vemos em nós, como nos dizemos – discursando e narrando sobre o que e quem somos –, como nos julgamos e nos governamos.

Os livros de ocorrência operam produtivamente nesses termos, mesmo considerando que agem também por repressão. Este texto indica algumas possibilidades iniciais de aproximação com as múltiplas direções de subjetivação em questão – nesse caso, analisando o funcionamento de uma dinâmica confessional em seus possíveis efeitos –, o que abre a possibilidade de futuros desdobramentos para esta e outras pesquisas.

Já me encaminhando para o final deste texto, penso ser importante explicitar que os questionamentos que faço não vão na direção de denúncias como: *veja que absurdos a escola é capaz de fazer com nossas crianças...* Ou na direção do estabelecimento de uma nova verdade diante de possíveis equívocos identificados: *a escola fala em democracia, em cidadania, em autonomia, mas produz efeitos contrários ao verdadeiro sentido desses princípios.* Ou, ainda, na direção de uma condenação moral: *é errado repreender as crianças quando elas praticam furtos ou apenas parecem estar brincando.*

Também não parto do pressuposto de que a democracia, a disciplina, a liberdade, assim como qualquer outro valor ou princípio, sejam, em si, bons ou ruins. Trata-se sim de problematizá-los em suas dinâmicas geradoras e em seus efeitos. Desse modo, escolas que não usam livros de ocorrência podem produzir práticas disciplinadoras cujos pressupostos, funcionamento e efeitos sejam muito semelhantes aos que serão apontados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Aquilo que em um discurso é considerado respeito à liberdade e às individualidades, diálogo, participação, democracia, disciplina consciente, tudo isso pode inscrever-se no interior de relações de poder mais sutis, sem dúvida, mas não menos direcionadoras, cujos possíveis efeitos democráticos, respeitosos, ou

qualquer outro, precisam ser problematizados no contexto cultural em que se dão. Nesse sentido, Deleuze (1998) alerta para a permanente questão: “Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberalizações e as sujeições” (p. 220).

Acusações, testemunhas, provas, inquéritos, verdades, crimes, pecados, confissões. Esses livros de ocorrência, mesmo elegendo as crianças como objetos centrais de disciplinamento¹² e foco explícito de exercício das relações de poder, expressam uma dinâmica muito mais ampla de produção. Os adultos dessa escola também sabem que, a qualquer momento, podem ser colocados nos bancos dos réus ou no movimento de expiação de seus crimes e pecados, tendo em vista que podem ser acusados de negligência por pais, pelo Estado, pela imprensa, por instâncias jurídicas, dentre outras.

Assim, os livros de ocorrência são usados também para proteger a escola nesta rede de micropoderes multidirecionais, dentro da hierarquia de controles e vigilâncias que, a qualquer momento, podem se abater sobre qualquer um dos personagens de qualquer uma destas instituições. Essa teia pode funcionar produzindo crimes e pecados, motivando todo um conjunto extraordinário de instrumentos, variados, produtivos, em meio a um enorme volume de documentos, avaliações, diagnósticos, anamneses, regulamentos, pesquisas, saberes, verdades.

Não se trata, portanto, de substituir a satanização dos/as alunos/as pela satanização das pedagogas ou das demais autoridades escolares. Mesmo sem perder de vista as desvantagens do primeiro pólo em relação ao segundo nas dinâmicas de poder peculiares à nossa sociedade, cabe não esquecer que todos podemos perceber, a qualquer inusitado momento, o es-

tratamento de nossas possibilidades de existência, ao sermos reduzidos ora à posição de culpados, ora de inocentes; ora a serviço do bem, ora do mal.

E em meio ao ambíguo processo histórico de laicização da sociedade; em meio à constatação da dimensão quixotesca de vencer o demoníaco que ainda sobrevive, apesar de tudo; em meio à desconfiança de que as confissões nunca teriam fim, diante de cada novo pecado, Corazza (2001c) afirma a imanência do diabólico:

Satã é deste mundo, de nosso mundo. Não é alteridade radical, não é o completamente outro. Não se defronta ao humano, como o que é alheio à sua natureza, como o que o nega e anula. Mas, vive entre nós, dentro de nós, todo o tempo. Reina, como Príncipe, aqui, neste mundo onde vivemos. Seja como ameaça, limite, ou ensinamento, Satã está instalado na vida cotidiana. Está aqui, no coração das coisas e dos humanos. Ele dissolve as fronteiras da verdade e da quimera, e guarda a memória das grandes ameaças malignas. (p. 2)

A escolha do cotidiano escolar, seus instrumentos, rituais e as variadas práticas pedagógicas que o constituem, é um dos caminhos para pensarmos não somente a cultura escolar em suas diferentes manifestações, mas também a nós mesmos. E para os que visualizam que o diabólico pode estar vivo na escola, eis aqui algumas explorações iniciais, em mares tão infernais.

ANA LÚCIA SILVA RATTO é professora da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Educacional, e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. E-mail: anaratto@portoweb.com.br

Referências bibliográficas

- CORAZZA, Sandra Mara, (2001a). *O diabo no currículo*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mimeo.
- _____, (2001b). *Genealogia da moral da pedagogia: os bons (?), os maus (?)*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mimeo.

¹² A disciplina é aqui entendida “tanto como fragmentação, disposição e delimitação de saberes, quanto como conjunto de normas e regras atitudinais, na forma de preceitos implícitos e explícitos [...] são dispositivos que participam da fabricação dos sujeitos modernos” (Veiga-Neto, 1995, p. 46).

- _____, (2001 c). *Oito teses, argumentos questões*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mimeo.
- DELEUZE, Gilles, (1998). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- FOUCAULT, Michel, (1977). *Vigiar e punir; história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- _____, (1982). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____, (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- _____, (1998). *História da sexualidade II; o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____, (1999). *História da sexualidade; a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- GIL, José, (1994). *Monstros*. Lisboa: Quetzal.
- GRIGNON, Claude, (1995). Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- HALL, Stuart, (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LARROSA, Jorge, (1994). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- MAIA, Antônio C., (1998). A genealogia de Foucault e as formas fundamentais de poder/saber: o inquérito e o exame. In: CASTELO BRANCO, Guilherme, NEVES, Luiz Felipe Baeta (orgs.). *Michel Foucault: da arqueologia à estética da existência*. Londrina: Nau; Rio de Janeiro: Cefil.
- “Orações do Cristão”, (1984). In: MANUAL DO DEVOTO DE NOSSA SENHORA APARECIDA. Aparecida do Norte: Editora Santuário.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), (1995). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- _____, (1996). *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes.
- VEIGA-NETO, Alfredo (org.), (1995). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina.

Recebido em fevereiro de 2002

Aprovado em maio de 2002

the concept of habitus, based on the singularity of those social and cultural conditionings experienced by modern societies.

Key-words: socialisation, habitus, configuration, modernity.

Marisa Vorraber Costa

Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão

Ao analisar o programa diário da Rede Globo de Televisão – *Bambuluá* – dirigido a crianças e adolescentes, eu apresento esse artefato cultural como um dispositivo que integra o aparato pedagógico das sociedades governamentais, ensinando muitas coisas às pessoas, entre elas, um conjunto de verdades que compõe o currículo no qual se aprende a dividir o mundo. Meu argumento é que boa parte da modelagem identitária empreendida pelas sociedades neoliberais é levada a efeito pela mídia e por outros artefatos da indústria cultural. Autores/as que desenvolvem análises da cultura contemporânea como Shirley Steinberg, Douglas Kellner e Stuart Hall, com pesquisadoras/as de um campo que vem sendo denominado estudos foucaultianos (Jorge Larrosa, Nikolas Rose, Alfredo Veiga-Neto), ajudam-me a entender esses artefatos como linguagens que investem no entretenimento como uma forma de produzir significados convenientes a projetos políticos, sociais e culturais hegemônicos, colocando em funcionamento técnicas de governo que forjam consciências e moldam comportamentos. Eles são parte da política cultural que dispõe pessoas e grupos hierarquicamente nas sociedades em que vivem. Palavras-chave: mídia e educação, educação e televisão, pedagogias culturais, estudos culturais, currículo.

Teaching how to divide the world; the perverse curriculum of a television programme

In analysing a Brazilian daily television programme for children and young people – Bambuluá – I present this cultural artefact as a device used for integrating the pedagogical apparatus of governmental societies, teaching people many things, including a set of truths which make up the curriculum through which we learn to divide the world. I argue that media pedagogies and other artefacts of the cultural industry carry out much of the identity shaping that is undertaken by contemporary neoliberal societies.

Authors like Shirley Steinberg, Douglas Kellner and Stuart Hall, along with researchers from a field called Foucaultian studies (Jorge Larrosa, Nikolas Rose, Alfredo Veiga-Neto), have helped me to understand these artefacts as languages which invest in entertainment as a way of producing convenient meanings for political, social and cultural hegemonic projects, putting into operation governmental techniques which conflate consciousness and shape behaviour. They are part of a cultural policy that deploys people and groups hierarchically in the societies in which they live.

Key-words: media and education, education and television, cultural pedagogies, cultural studies, curriculum.

Rosa Maria Bueno Fischer

Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação

Apresento e discuto uma proposta metodológica para investigações que, no campo educacional, tratam da análise de produtos da mídia, especialmente da televisão. Apoiada em autores como Foucault e Deleuze, Beatriz Sarlo e Martín-Barbero, argumento em favor de um trabalho de pesquisa que busque descrever, a partir de um estudo da linguagem audiovisual, os discursos que,

circulando como verdade em nosso tempo, produzem, para indivíduos e diferentes grupos sociais, determinados modos de subjetivação. A análise dos discursos da mídia é entendida como uma ferramenta para descrever práticas discursivas e não-discursivas, o visível e o enunciável dos modos de ver contemporâneos.

Palavras-chave: mídia, recepção, análise do discurso, pesquisa em educação, subjetivação.

Problematising ways of seeing: media and educational research

This article presents and discusses a methodological proposal for investigating media, especially television products, in the educational field. With theoretical support from authors like Foucault, Deleuze, Beatriz Sarlo and Martín-Barbero, I argue for investigations into audio-visual language that seek to describe discourses circulating as hegemonic truths, in order to produce determined ways of subjectivation. Analysis of discourse, related to media products, works as a "tool" for describing practices of discourse and non-discourse about ways of seeing in contemporary life.

Key-words: media, reception, analysis of discourse, educational research, subjectivation.

Ana Lúcia Silva Ratto

Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública

O artigo identifica relações entre a temática da confissão e a narrativa existente nos livros de ocorrência recentes de uma escola pública de Curitiba, baseando-se em referenciais analíticos pós-estruturalistas. Esses livros relatam casos de alunos considerados pela escola como problemáticos e indisciplinados, contendo um total de 517 ocorrências nos anos de 1998 e 1999. Trata-se de

visualizar, no registro dos livros de ocorrência, elementos produtores de cenários criminosos e pecaminosos no cotidiano escolar, naquilo que podem expressar em termos das práticas confessionais de tipo jurídico e religioso. Do ponto de vista jurídico, a confissão é vista em algumas de suas possíveis articulações com outros elementos presentes no relato dos livros, como testemunhos, provas, indícios, fazendo parte de uma espécie de miniquérito diário da escola, produtor de acusações, crimes e penas. Do ponto de vista religioso, a dinâmica confessional é vista através desses livros como parte de um processo de circulação de pecados, em que a tradicional batalha do Bem contra o Mal, de Deus contra o Diabo, é apresentada e, de certa forma, ensinada.

Palavras-chave: disciplina escolar, cultura escolar, confissão.

Criminal and sinful scenarios in the registers of occurrences of a public school in Curitiba

The text identifies relations between the theme of confession and the narration extant in the recent registers of occurrences of a public school in Curitiba, based on post-structuralist analytical references. These registers relate cases of students considered by the school as problematic and undisciplined and contain 517 occurrences for the years 1998 and 1999. In the records of the registers, we focus on elements that produce criminal and sinful scenarios in daily school life, with regard to that which they may express in terms of confessional practices of a juridical and religious type. From the juridical point of view, confession is seen in some of its possible articulations with other elements present in the narrative of the registers, like evidence, proof, clues, making part of a kind of daily mini-inquiry of the school, and in so doing producing accusations, crimes and

punishment. From the religious point of view, the confessional dynamic is seen through these registers as a part of the process of "circulation of sins", in which the traditional battle between Good and Evil, between God and the Devil, is presented and, in a certain way, taught.

Key-words: school discipline, school culture, confession.

Alessandra Arce

Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância

O presente trabalho dedica-se a analisar um importantíssimo texto de Friedrich Froebel (1782-1852), fundador dos jardins-de-infância (*kindergartens*):

"De como Lina aprendeu a escrever e a ler: Uma história para crianças que gostam de estar ocupadas". O texto expõe, na forma escrita de uma historinha, os mais importantes princípios educacionais de Froebel. O objetivo foi apresentar, a partir da historinha, as idéias do autor a respeito de como se deve pensar e fazer educação para infância. Retomou-se as idéias de um dos pioneiros da educação de crianças menores de 6 anos, por considerar-se que sua teoria educacional traz os germens das discussões atuais que são travadas em prol da construção de uma pedagogia da educação infantil. Palavras-chave: Friedrich Froebel, jardim-de-infância, história da educação.

Lina, a wonderful child! Friedrich Froebel and the pedagogy of kindergartens

This work analyses an important text written by Friedrich Froebel (1782-1852), creator of the Kindergartens. The text, entitled "On how Lina learnt to read and write: a story for children who like to be busy", explains, in story form, the most important educational principles of Froebel. The aim of this paper is to present the ideas of the

author with regard to how one ought to think and practice education for early childhood, taking the story as the starting point. The ideas of one of the pioneers of education for early childhood (children of less than six years of age) are re-discussed since it is considered that his educational theory presents the seeds for current discussions in favour of constructing a Pedagogy for Child Education.

Key-words: Friedrich Froebel, kindergarten, educational history.

Nelson De Luca Pretto

Formação de professores exige rede!

O analisa as políticas públicas de comunicação e de educação, com ênfase na formação de professores. Os projetos governamentais na área de educação a distância, especialmente o Programa TV Escola e o PROINFO, são analisados identificando a distância que existe entre os planos governamentais e a realidade educacional brasileira. Fica evidente, no discurso oficial, que, em última instância, se as políticas não derem certo, a culpa será sempre do professor. Isso vem se dando em razão da desvalorização continuada do professorado, reforçada contemporaneamente com a implantação de programas de educação a distância para a formação de professores. Na maioria das vezes, isso se dá de forma aligeirada e superficial, preocupando-se os programas, em última instância, apenas com a certificação dos professores para atender à LDB. Em oposição a isso, enfatiza-se a necessidade de fortalecimento da escola e do professor através de, entre outras coisas, oferecimento de sólida formação e da melhoria das condições de trabalho, incluindo aí a necessária presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Na análise dessas políticas, evidencia-se a distância do MEC do sistema público de ensino superior, em es-