

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MÔNICA KNÖPKER

SOCORRO, EU NÃO CONSIGO “DAR AULAS”!
DISCURSOS SOBRE DISCIPLINA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA
DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

SÃO LEOPOLDO
2014

MÔNICA KNÖPKER

SOCORRO, EU NÃO CONSIGO “DAR AULAS”!
DISCURSOS SOBRE DISCIPLINA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA
DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer

São Leopoldo
2014

K72 Knöpker, Mônica

Socorro, eu não consigo “dar aulas”!: Discursos sobre disciplina na produção acadêmica contemporânea da área da educação / Mônica Knöpker. – 2014.

107 f. : Il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

1. Disciplina escolar 2. Discurso 3. Foucault, Michel
I. Sommer, Luís Henrique (Orientador). II. Título.

CDU: 37.02

Bibliotecária responsável: Michelle Claudino Pires CRB/10-2204

Mônica Knöpker

SOCORRO, EU NÃO CONSIGO “DAR AULAS”!
DISCURSOS SOBRE DISCIPLINA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA
DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 13 de janeiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^ª Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer (orientador) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
Unisinos

Dedico este trabalho à minha família que compreendeu a importância deste momento e aceitou minha ausência, especialmente nos finais de semana de sol e nos almoços de domingo. Sem a compreensão de vocês, teria sido bem mais difícil.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer. Confesso que para mim este é um dos momentos mais difíceis da dissertação. O medo de ser injusta, de esquecer alguém, de colocar os sentimentos no papel... Mesmo assim, é preciso parar e pensar... pensar nas pessoas que fizeram parte destes dois anos de muito trabalho que se materializam nesta dissertação. Enfim, é o momento de dizer muito obrigada.

Muito obrigada...

... minha filha Ágata, por ter me ensinado a ser mãe, mesmo tão jovem, e ter me acompanhado desde pequena no incessante desafio de trabalhar com educação.

... mãe, por me ajudar em tudo, tudo mesmo, para que minha trajetória na educação fosse possível.

... pai, pelas discussões sobre diferentes temas que me fizeram desejar nunca parar de aprender.

... minhas irmãs, especialmente à você Cris, que, mesmo sendo de outra área, sempre fez questão de ler os meus textos e dar a sua opinião.

... meu companheiro de todos os dias, Dalmir, que segurou firme a barra de conviver com uma pessoa que optou por incluir a pesquisa nas suas, já inúmeras, demandas diárias.

... meu orientador, por ter me acolhido desde o início e ter me proporcionado uma das sensações mais incríveis: a aprendizagem. Obrigada por acreditar no meu potencial e me fazer ir além.

... professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e, especialmente, aos professores que fizeram parte da minha banca: Prof. Dr.

Alfredo Veiga-Neto e Prof. Dra. Maria Claudia Dal'Igna. Foi um orgulho ter vocês como parceiros para pensar o desafio que escolhi problematizar.

... meus amigos Simone e Manuir, por terem feito diferentes esforços para que eu pudesse dar o melhor de mim sempre. Valeu pelas dicas, pelos livros, pelos “puxões de orelha”, pela torcida, pelo carinho.

... colegas da turma de mestrado e, em especial, à você Adri, por aguentar minhas angústias em relação à escolha do tema, por me incentivar a publicar, a participar de congressos... por querer que, assim como você, me tornasse uma pesquisadora.

... Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela tranquilidade proporcionada por poder estudar em uma universidade qualificada sem ter que arcar com os custos financeiros que isso envolve.

... Caroline e Loenir, secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pelo auxílio e atenção dispensados para que eu pudesse dar conta dos processos administrativos que subsidiam a vida acadêmica.

... Michelle, Sirley e Mariana, respectivamente, pela catalogação, tradução do resumo para o Espanhol e tradução do resumo para o Inglês, dispostas nesta dissertação.

... aos parceiros do Colégio Marista Assunção e da Escola Nossa Senhora do Carmo, locais em que atuo profissionalmente, por não medirem esforços para reorganizar meu horário a fim de que pudesse dar continuidade ao desafio de estudar e trabalhar.

... professores e estudantes que fazem parte do meu dia a dia. Muito do que trato nesta pesquisa é inspirado em vocês.

A todos vocês, o meu sincero agradecimento!

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

FOUCAULT (2006a, p. 13)

KNÖPKER, Mônica. **Socorro, eu não consigo “dar aulas”! Discursos sobre disciplina na produção acadêmica contemporânea da área da educação.** 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

RESUMO

A dissertação de mestrado problematiza os discursos sobre disciplina escolar produzidos e colocados em circulação pela produção acadêmica contemporânea da área da Educação. Seus objetivos foram: a) descrever e analisar os discursos sobre disciplina escolar colocados em circulação pela produção acadêmica da área da Educação nos últimos vinte anos; b) buscar identificar nesses discursos regularidades e raridades enunciativas que podem proporcionar a descrição de uma suposta ordem discursiva sobre a disciplina escolar. O *corpus* empírico da pesquisa foi composto pelas teses e dissertações sobre disciplina escolar publicadas de 1992 até 2012. Para analisar essa gama de materiais, extrai contribuições teórico-metodológicas da produção foucaultiana, sobretudo sobre disciplina e discurso. Dessa forma, o referencial teórico da pesquisa constituiu-se, fundamentalmente, pelas obras de Foucault e por autores que levam adiante seus estudos. O cruzamento das ferramentas e dos materiais analisados possibilitou a identificação da existência de uma ordem discursiva que regula a produção, a natureza e a circulação dos discursos sobre disciplina escolar na produção acadêmica. Ordem que aceita como verdade a identificação da disciplina como algo negativo, relacionada à dominação, à submissão, à privação de liberdade, de movimento, de capacidade de criação, de espontaneidade, assim como à inadequação ao contexto atual e ao modelo de educação libertadora, que fomos convencidos a almejar como modelo ótimo de educação. Da mesma forma, essa ordem discursiva aceita a possibilidade de uma nova disciplina que não tenha como objetivo a fabricação de corpos dóceis e submissos. Disciplina essa, que seria um caminho para a aprendizagem, e que teria como base regras flexíveis e consensuais. A identificação dessas “verdades” permitiu que fosse possível demonstrar que, tanto a aproximação da disciplina a questões negativas, quanto o apagamento existente em relação a estratégias metodológicas dessa nova proposta de disciplina, podem estar impulsionando o abandono das possibilidades de ensinarmos às crianças os comportamentos que esperamos delas enquanto estudantes, como a própria origem etimológica da palavra disciplina propõe, o que pode estar influenciando, entre outras coisas, o aumento da indisciplina na escola.

Palavras-chave: Disciplina escolar. Discurso. Michel Foucault.

KNÖPKER, Mônica. **Help, I can't "give classes"!** Discourses on discipline in contemporaneous academic production of the education area. 2014. 107 f. Dissertation (Master in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

ABSTRACT

The dissertation problematizes discourses about school discipline, which are produced and made available by contemporary academic production of the Education field. Its objectives were: a) to describe and analyze the discourses about school discipline made available by academic production of the Education field over the last twenty years; b) try to identify in discourses enunciative regularities and rarities which may provide the description of an alleged discursive order about the school discipline. The research empirical *corpus* was composed by theses and dissertations on school discipline published from 1992 to 2012. In order to analyze this range of materials, I extracted theoretical and methodological contributions of the Foucauldian production, mainly about discipline and discourse. In this way, the research theoretical referential is primarily constituted by Foucault work and authors who continue his studies. The crossing of tools and materials analyzed enabled the identification of the existence of a discursive order which regulates the production, nature and flow of discourses on school discipline in the academic production. This order takes as true the identification of discipline as something negative, related to domination, submission, deprivation of freedom, of movement, of creation capacity, of spontaneity, as well as inadequacy to the current context and to the liberating education model. Likewise, this discursive order accepts the possibility of a new discipline which does not have as one of its objective the manufacturing of tame and submissive bodies. Such discipline would be a path to learning and would have as its basis flexible and consensual rules. The identification of theses "truths" allowed the possibility of inferring that both approximation of discipline to pejorative issues and existent deletion as regards methodological strategies of this new discipline proposal might be driving forward dereliction of possibilities of teaching children behaviors we expect from them as students, according to what the word's etymological origin posits, which may be influencing, among other things, the indiscipline growth.

Keywords: School discipline. Discourse. Michel Foucault.

KNÖPKER, Mônica. **¡Ayuda, no puedo “dar clases”! Discursos sobre la disciplina en la producción académica contemporánea del ámbito de la Educación.** 2014. 107 f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

RESUMEN

La disertación de maestría problematiza los discursos sobre la disciplina escolar producidos y puestos en circulación por la producción académica contemporánea del ámbito de la Educación. Sus objetivos eran: a) describir y analizar los discursos sobre disciplina escolar puestos en circulación por la producción académica del ámbito de la Educación en los últimos veinte años; b) tratar de identificar en estos discursos regularidades y rarezas enunciativas que pueden proporcionar la descripción de un supuesto orden discursivo sobre la disciplina escolar. El corpus empírico de la pesquisa fue compuesto por las tesis y disertaciones acerca de la disciplina escolar publicadas desde 1992 hasta 2012. Para analizar esta gama de materiales, he extraído contribuciones teórico y metodológicas de la producción foucaultiana, especialmente acerca de la disciplina y el discurso. De esta manera, el referencial teórico de la pesquisa se constituye, fundamentalmente, por las obras de Foucault y por autores que llevan adelante sus estudios. El cruce de las herramientas y de los materiales analizados posibilitó la identificación de la existencia de un orden discursivo que regula la producción, la naturaleza y la circulación de los discursos acerca de la disciplina escolar en la producción académica. Orden que acepta como verdad la identificación de la disciplina como algo negativo conexo a la dominación, a la sumisión, a la privación de la libertad, de movimiento, de capacidad de creación, de espontaneidad, así como a la inadecuación al contexto actual y al modelo de educación liberadora. De la misma manera, el orden discursivo acepta la posibilidad de una nueva disciplina que no tenga como objetivo la fabricación de cuerpos dóciles y sumisos. Disciplina esa, que sería un camino para el aprendizaje, y que tendría como base reglas flexibles y consensuales. La identificación de esas “verdades” permitió que fuese posible inferir que, tanto la aproximación de la disciplina a cuestiones peyorativas, cuanto la supresión existente en relación a las estrategias metodológicas de esa nueva propuesta de disciplina, puedan estar impulsando el abandono de las posibilidades de enseñarnos a los niños los comportamientos que de ellos esperamos encuanto estudiantes, como la propia origen etimológica de la palabra disciplina propone, lo que pu entre otras cosas, el aumento de la indisciplina.

Palabras clave: Disciplina escolar. Discursos. Michel Foucault.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos que versam sobre disciplina, poder disciplinar e afins.....	56
Tabela 2 – Trabalhos que versam sobre (in)disciplina.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

OECD – Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 DIRECIONANDO O OLHAR: O TEMA DE PESQUISA E MEUS PORQUÊS.....	14
2 AJUSTANDO O FOCO: UMA OUTRA FORMA DE PROBLEMATIZAR O TEMA	22
3 TOMANDO AS DISCUSSÕES COMO LENTES: MINHAS OPÇÕES TEÓRICAS	30
3.1 TEMAS RELACIONADOS AO DISCURSO.....	30
3.2 TEMAS RELACIONADOS À DISCIPLINA.....	32
3.2.1 Poder e violência.....	32
3.2.2 Usos e linhas gerais da história da disciplina.....	34
3.3 TEMAS RELACIONADOS À ESCOLA.....	36
3.3.1 A escola moderna e seus dispositivos.....	36
3.3.2 Os três modelos pedagógicos.....	40
3.3.2.1 Pedagogias disciplinares.....	40
3.3.2.1.1 <i>Estratégias do poder disciplinar.....</i>	<i>42</i>
3.3.2.1.2 <i>Práticas do poder disciplinar.....</i>	<i>44</i>
3.3.2.1.3 <i>O panóptico.....</i>	<i>46</i>
3.3.2.1.4 <i>Sociedade disciplinar.....</i>	<i>48</i>
3.3.2.2 Pedagogias corretivas.....	49
3.3.2.3 Pedagogias psicológicas.....	52
4 COMPONDO A FORMA DE OLHAR: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	54
5 OLHANDO PARA OS DISCURSOS: A DISCIPLINA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA.....	61
5.1 DISCIPLINA: O “BICHO PAPÃO” DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	62
5.2 DISCIPLINA: DE “BICHO PAPÃO” À FACILITADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	72
5.3 E SE A DISCIPLINA NÃO FOSSE TÃO RUIM ASSIM... ..	78
5.4 ALGUNS QUESTIONAMENTOS.....	82

6 PROPONDO UM OUTRO PONTO DE VISTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O TEMA	87
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A - TABELA COM AS TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZADAS NO “ESTADO DA ARTE”	104
APÊNDICE B - TABELA COM AS TESES E DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> EMPÍRICO DA PESQUISA.....	105
ANEXO A – IMAGENS ILUSTRATIVAS DO PANÓPTICO.....	106

1 DIRECIONANDO O OLHAR: O TEMA DE PESQUISA E MEUS PORQUÊS

Ao longo de minha trajetória profissional no campo da educação, tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica, venho percebendo que as queixas sobre a indisciplina têm aumentado vertiginosamente. As reclamações sobre a falta de respeito às regras, a agitação dos estudantes, entre outras situações que prejudicam o desenvolvimento das aulas crescem a cada dia. A quantidade de tempo gasto para que se possa efetivamente dar início as atividades em sala de aula, assim como o tempo utilizado nos conselhos de classe com a finalidade de resolver questões disciplinares é ampliado constantemente. Falar sobre indisciplina tem se tornado quase como uma condição *sine qua non* do magistério contemporâneo: onde há professores, há conversas sobre indisciplina, especialmente sobre a dificuldade causada por ela para se cumprir a função primeira do professor, ou seja, ensinar. A impressão que tenho é que falta pouco para gritarmos: Socorro!!! Com tanta indisciplina, eu não consigo dar aulas, eu não sou capaz de ensinar!!! Parece que estamos a ponto de decretarmos um “golpe de estado”, conforme fez Dubet (1997) em sua experiência como professor. Se é que já não o fizemos¹.

A fim de poder confirmar tal situação e avaliar a pertinência do estudo que pensava em propor em minha dissertação, em um dos finais de turno², questionei oito professoras³ sobre qual era o maior problema enfrentado por elas para que pudessem ensinar. Fiz isso sem que houvesse preparação sobre o assunto, sem mesmo informar o porquê do questionamento, como se fosse uma das perguntas rotineiras a partir das quais acabávamos conversando nesses momentos, que, por não se configurarem como formais, favoreciam a espontaneidade das professoras⁴. Assim aconteceu: conforme entravam em minha sala, eram questionadas e afirmavam, como se soubessem anteriormente da pergunta e houvessem combinado a resposta com as demais colegas, que o maior problema era lidar com as questões de indisciplina. Ao final, eu agradecia e informava que esse seria o provável tema de minha pesquisa de

¹ François Dubet é um sociólogo francês que resolveu dar aulas durante um ano em uma escola de periferia de Bordeaux, na França, com a finalidade de perceber *in loco* as problemáticas de ser professor. Segundo o pesquisador, seu “golpe de estado” começou com as seguintes palavras: “De hoje em diante não quero mais ouvir ninguém falar, não quero mais ouvir ninguém rir. [...] Vocês vão colocar suas cadernetas de correspondências, a caderneta em que se colocam as punições, no canto da mesa, e o primeiro que falar, eu escrevo a seus pais, e terá duas horas de castigo” (DUBET, 1997, p. 224).

² Nesse momento do dia as professoras costumam passar na sala da Coordenação Pedagógica cumprindo quase que um ritual de “desabafo” sobre como foi o dia, motivadas pelo ato de deixar a chamada no local apropriado.

³ A população que respondeu ao questionamento totaliza cerca de 40% das professoras que supervisionava em 2012 na escola particular em que atuo como coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais.

⁴ Ao longo do texto, utilizo o gênero feminino para falar sobre o grupo de professores que eu coordeno, em função de ele ser composto quase que em sua totalidade por mulheres.

mestrado. Muitas encerravam a conversa falando sobre o quanto seria bom se pudéssemos encontrar soluções para tal problema. Isso fazia com que a insegurança em iniciar a pesquisa sobre esse assunto só aumentasse, principalmente porque tinha consciência de que não encontraria todas as respostas necessárias para uma questão tão complexa neste breve estudo e nem era esse o meu objetivo. O que pretendia era fazer, de uma forma bastante modesta, o que Ewald (1993, p. 26) relata ao abordar as possibilidades oferecidas por Foucault, filósofo que tem inspirado meus estudos, ou seja,

[...] não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam um silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

Por outro lado, minha motivação crescia, afinal tinha escolhido investigar uma situação realmente importante, não só a meu ver, mas também na opinião das professoras com as quais eu trabalhava.

Buscando aprofundar-me no tema proposto, assim como procurando verificar a abrangência da necessidade de pesquisá-lo, encontrei dados relevantes no relatório da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)⁵, coordenada internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)⁶. Em sua edição de 2009, esse relatório aponta o Brasil como um dos campeões de tempo gasto com questões relacionadas à indisciplina, perfazendo cerca de 17,8% do total da aula, contra uma média internacional de 13%. Outros dois estudos de abrangência nacional também trazem contribuições interessantes sobre o tema. O primeiro deles é denominado

⁵ Essa pesquisa foi realizada em 23 países, dentre eles o Brasil. O seu foco principal é analisar pontos importantes que contribuem para uma aprendizagem eficaz, como: desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores; avaliação do seu trabalho; feedback que recebem; e liderança das escolas. Na edição citada, foi dada ênfase especial a “i) até que ponto os professores se acham bem sucedidos na forma como respondem aos desafios educacionais que enfrentam (auto-eficácia) e ii) até que ponto existe nas salas de aula um bom comportamento e um ambiente conducente à aprendizagem (clima disciplinar da sala de aula)” (Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/870901ue5.pdf?expires=1370010449&id=id&accname=guest&checksum=B1313AA13EC8EDA6BE451F1DE348788D>> Acesso em: 31 jun. 2013).

⁶ Segundo o site oficial, a OECD é um fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Sua missão é “promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social de pessoas em todo o mundo”. Pretende trabalhar com os governos para entender o que impulsiona a mudança econômica, social e ambiental. Com esse objetivo, mede a produtividade e os fluxos globais de comércio e investimento, analisa e compara dados para prever tendências futuras e recomendar políticas (Disponível em: <<http://www.oecd.org/about/>> Acesso em: 31 jun. 2013).

*Ensino Médio: Múltiplas vozes*⁷ e foi realizado em 2003 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Essa pesquisa trouxe como um dos resultados o fato de que quatro em cada dez alunos do Ensino Médio afirmam que um dos principais problemas da escola são os alunos indisciplinados. O segundo estudo trata-se da *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais*⁸, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ele revelou, dentre outras coisas, que os pais “acreditam que a autoridade escolar está sendo confrontada diariamente e que este fator seria determinante na qualidade da educação oferecida aos filhos” (ARAÚJO; PACHECO, 2005, p. 4). Ainda segundo esse estudo,

a escola pública atual é espaço da indisciplina, da transgressão e da desordem, o espaço em que a autoridade mais se esvaziou na sociedade. “Uma terra de ninguém”, como afirmam alguns entrevistados. E, nessas condições, frustra-se a esperança de que a escola venha a assumir o papel central no processo de socialização, de aprendizado de papéis e normas sociais (Ibidem, p. 4).

Além de buscar dados relevantes nesses estudos, analisei, em um primeiro momento quantitativamente⁹, teses e dissertações publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 1992 até os dias atuais, localizadas por meio dos descritores *disciplina escolar* e *indisciplina escolar*¹⁰. Realizando um comparativo, foi possível observar que, de 1992 a 2000, foram produzidas apenas seis pesquisas sobre o assunto; enquanto isso, no período de 2001 a 2011¹¹, o número de trabalhos chegou a cinquenta e seis, o que totaliza um aumento de mais de 800%. Certamente, é necessário considerar que a produção da pós-graduação no Brasil também aumentou. Mesmo assim, é importante levar em conta que houve um acréscimo significativo do interesse dos pesquisadores por essas questões na última década. E, pelo que tenho observado, arrisco-me a

⁷ Essa pesquisa analisa as percepções de alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas sobre o Ensino Médio. O estudo foi realizado em 13 capitais brasileiras e analisou como os jovens e seus professores percebem os objetivos do ensino secundário, como eles avaliam as interações sociais nas escolas, seus espaços e infraestrutura, bem como aspectos do processo de ensino-aprendizagem. (Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/education/secondary-education-multiple-voices/>> Acesso em: 01 dez. 2013).

⁸ Essa pesquisa investigou a percepção dos pais sobre a qualidade educacional das escolas, das condições de ensino e da atuação dos professores e diretores. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/19523> Acesso em: 01 dez. 2013).

⁹ No capítulo *Ajustando o foco: uma outra forma de problematizar o tema* analiso os mesmos trabalhos de forma qualitativa. Ressalto também que parte desse material compõe o *corpus* empírico da pesquisa.

¹⁰ A pesquisa foi realizada em janeiro de 2013.

¹¹ Ano da última produção sobre disciplina e indisciplina encontrada no Banco de Teses da CAPES.

dizer que essa ampliação pode ter se dado proporcionalmente ao aumento das queixas e dificuldades apresentadas pelos professores para lidar com tal problemática.

Entretanto, esse considerável acréscimo de teses e dissertações sobre o assunto parece não ter auxiliado de forma significativa na resolução dos problemas do cotidiano, afinal, pelo que pude observar na análise qualitativa, que abordo no capítulo seguinte, estamos muito mais preocupados em encontrar culpados para a indisciplina, do que em pensar em estratégias para seu enfrentamento. Além disso, por se tratar de uma questão que não partilha de muitos consensos, tem incitado certo jogo de “empurra-empurra” em relação a quem ou o quê seria(m) o(s) culpado(s) por ela. Talvez por isso, grande parte desses estudos, ao invés de auxiliarem os professores, podem estar deixando-os confusos, culpados e, por vezes, até mesmo desmotivados. Suspeito que isso ocorra, especialmente, porque muitos deles acabam responsabilizando as atitudes dos próprios professores pela ocorrência de atos indisciplinados.

Dessa forma, os grandes culpados pelo mal-estar gerado pela indisciplina, seriam os próprios professores, o que acaba por aumentar ainda mais esse mal-estar, em certo sentido, por muitos não identificarem em suas práticas questões citadas como promotoras de indisciplina, ou, quando as identificam, por não saberem como agir de forma diferente. Dúvidas como as elencadas a seguir parecem proliferar na mente dos professores: Como posso gerar o meu próprio mal-estar? Se eu não me utilizo de práticas relatadas como causadoras de atos indisciplinados, como existe indisciplina em minha sala de aula? Será que eu não consigo perceber o mal que eu mesmo produzo?

Não quero com tais apontamentos desconsiderar os estudos que vêm sendo feitos e nem mesmo retirar a parcela de responsabilidade que cabe aos professores, até porque vivencio situações em que tais conclusões certamente se aplicam. Porém, as novas experiências pelas quais passei após assumir uma turma de anos iniciais em uma escola da periferia de Porto Alegre, na qual atuo como professora desde 2010, fizeram com que tivesse que “me colocar num outro ponto focal, assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver com as [minhas] velhas e confortáveis lentes¹²” (BUJES, 2007, p. 17). Lentes essas, constituídas a partir das verdades que eu havia aprendido a venerar durante a minha formação. Algo que, até aquele momento, acreditava estar acima de qualquer suspeita. Destaco isso, pois, da mesma forma que algumas pesquisas sugerem, até ingressar no município, além de achar que os professores exageravam ao relatar as dificuldades enfrentadas em sala de aula, ainda pensava

¹² Motivo de escolha da metáfora do olhar para nomear os capítulos da dissertação.

que a culpa por estarem sofrendo com a indisciplina era, em grande parte, deles. Isso porque havia aprendido que os atos indisciplinados eram motivados por atitudes autoritárias, aulas descontextualizadas, cobrança de regras sem sentido, entre outras atitudes relacionadas à competência dos professores¹³. Desse modo, acreditava que se eles estivessem sofrendo com a indisciplina deveriam se dar conta de sua “culpa” e mudar a dinâmica de suas aulas. Com atitudes simples assim, eu entendia, os casos de indisciplina seriam superados. Pensava desse modo, pois essa era a “receita” que eu havia aprendido na universidade e que era indicada nas formações que eu participava, na literatura que eu lia e, além disso, era a forma que eu agia quando dava aulas em escolas particulares e obtinha certo sucesso.

No entanto, ao retornar à sala de aula nessa nova realidade, minhas certezas relativas às razões da indisciplina ruíram... Mesmo com experiência, construindo as regras de forma participativa, utilizando planejamentos e práticas “progressistas”, isto é, colocando em prática tudo que eu tinha aprendido durante a minha formação e, pior ainda, seguindo as orientações que eu mesma dava às professoras que coordenava¹⁴ como práticas de sucesso, eu literalmente não conseguia dar aulas, não era capaz de ensinar. A cada final de manhã, sentia-me tomada por um imenso mal-estar. A sensação de incapacidade e de frustração era algo incontrolável. Como eu, que fazia tudo que era orientado para que não houvesse atos indisciplinados em minha sala de aula poderia sofrer com isso? Precisava tomar alguma atitude. Mas qual? Um “golpe de estado” resolveria? Por quanto tempo? Mas não era nisso que eu acreditava... Então, o que poderia fazer se as possibilidades que eu conhecia já haviam se esgotado? Seguir adiante sem que houvesse um ambiente propício para a aprendizagem não era uma opção, até porque as experiências que havia vivenciado como professora até então, bem como o contato cada vez mais próximo com os estudos das Neurociências me faziam acreditar que mesmo que as crianças pudessem aprender na desordem¹⁵, isso não aconteceria de forma tão efetiva quanto se conseguissem cumprir as combinações básicas para o funcionamento de uma sala de aula.

Essas novas vivências também alteraram a minha forma de olhar para as salas de aulas das docentes que eu coordenava. Isso possibilitou que eu percebesse que a maioria delas também se utilizava de estratégias que se enquadravam muito mais nas orientações indicadas

¹³ Considero aqui somente os motivadores internos à escola.

¹⁴ Além de atuar como professora, a partir de 2009, assumi a coordenação da escola particular na qual ministrava aulas desde 2001.

¹⁵ Quero deixar claro que a expressão “desordem” não inclui situações que acredito serem indispensáveis para que a aprendizagem se efetive de forma significativa, como: movimento, interação, trabalhos em grupo, discussões, etc., e sim atos que prejudicam o desenvolvimento das aulas.

como de sucesso do que em práticas consideradas incentivadoras de atos indisciplinados e, mesmo assim, também sofriam com a indisciplina. Assim, não poderia continuar aconselhando que elas fizessem “mais do mesmo”, pois eu sabia que tais recomendações não estavam sendo suficientes. Era preciso pensar em outras possibilidades, traçar outras estratégias, buscar alternativas que favorecessem tanto o processo de ensino, quanto de aprendizagem, afinal esse era o meu foco de trabalho como professora e coordenadora pedagógica.

Foi então que dei início a algo que poderia denominar de estudo exploratório, isto é, conversei com colegas, professores, bem como refleti sobre a minha trajetória, sobre a formação pela qual havia passado, sobre as coisas que eu tinha aprendido, assim como busquei aprofundamento teórico. A partir desse exercício inicial, pude perceber que, mesmo que a indisciplina esteja cada vez mais presente no dia a dia das escolas, e que situações relacionadas a ela causem tanto mal-estar, parece que falar de disciplina não tem sido permitido nos discursos considerados “politicamente corretos”. É como se tivéssemos aprendido que a educação libertadora, que fomos convencidos a almejar como modelo ótimo de educação, não combinasse com práticas disciplinares. Assim, mesmo sofrendo com os atos indisciplinados, resistimos ao uso de determinadas estratégias que têm como objetivo disciplinar os comportamentos dos estudantes.

Tenho observado que isso ocorre, muitas vezes, por medo de sermos taxados de tradicionais, anacrônicos, e até mesmo reacionários, adjetivos que aprendemos a abominar, especialmente na área pedagógica. Faço tal afirmação baseada também em minha própria experiência, pois quando percebi que as práticas indicadas como de sucesso para evitar a indisciplina não estavam sendo suficientes a fim de que eu pudesse cumprir a minha função de ensinar, precisei vencer meu próprio preconceito e ressignificar justamente as estratégias disciplinares que havia aprendido a condenar durante a minha formação. Algo muito difícil, pois precisei superar muitas daquelas verdades que me eram caras e, acima de tudo, vencer o sentimento de culpa gerado por estar indo contra ao que pertencia à ordem do “politicamente correto” em Educação. Como eu, uma professora e coordenadora pedagógica que defendia práticas consideradas progressistas e libertárias, iria lançar mão de estratégias próprias de abordagens comportamentalistas? Era como se eu estivesse traindo a mim mesma...

Essa situação paradoxal fez com que eu começasse a questionar fatos que até então não faziam parte das minhas inquietações relacionadas à educação. Perguntava-me sobre os motivos que poderiam estar gerando todo esse receio de falar sobre disciplina se isso, como nos mostra Foucault (2012b), nos auxiliou por tanto tempo para que fosse possível colocar em

prática o ensino simultâneo? O que teria levado à interdição dos discursos sobre esse tema na escola contemporânea, se cada vez mais sofremos com atos indisciplinados? Será que existe relação entre esse “apagamento” discursivo e o aumento da problemática da indisciplina? Que tanto mal poderíamos gerar ao ensinar às crianças os comportamentos necessários para que elas pudessem aprender de forma mais efetiva?

Mobilizada por essas curiosidades e pela trajetória relatada nestas primeiras páginas da dissertação, decidi focar minha pesquisa nas questões relacionadas à disciplina escolar, mais especificamente, nos discursos sobre esse tema. Fiz a opção pelos discursos também por compartilhar o entendimento de que eles são produtivos na medida em que estabelecem os limites do pensável, conforme nos ensina Foucault (2012c). Desse modo, problematizando-os, tenho como objetivo dar um dos primeiros passos na busca de compreender como chegamos a pensar o que pensamos hoje sobre disciplina escolar, para, assim, poder discutir acerca dos possíveis efeitos que essa forma de pensar vem operando na escola contemporânea.

Para que esse desafio seja possível, tomarei como objeto de pesquisa os discursos sobre disciplina postos em circulação pela produção acadêmica, procurando responder ao seguinte questionamento: *Quais os discursos sobre disciplina escolar colocados em circulação pela produção acadêmica da área da Educação dos últimos vinte anos?* Orientada por esse questionamento, terei como objetivos: a) descrever e analisar os discursos sobre disciplina escolar colocados em circulação pela produção acadêmica da área da Educação nos últimos vinte anos; b) buscar identificar nesses discursos regularidades e raridades enunciativas que podem proporcionar a descrição de uma suposta ordem discursiva sobre a disciplina escolar. Penso que problematizando esse objeto de pesquisa poderei contribuir para produzir conhecimentos sobre a temática e, talvez, oferecer subsídios para pensarmos o desenvolvimento de estratégias que nos ajudem a enfrentar a questão da indisciplina.

Nesse sentido, a presente dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro, esta introdução, teve como finalidade direcionar o olhar dos leitores para o foco de estudo que proponho, assim como demonstrar as motivações que me fizeram optar pelo tema dos discursos sobre disciplina escolar.

O segundo capítulo, denominado *Ajustando o foco: uma outra forma de problematizar o tema* consiste em um breve “estado da arte” da produção acadêmica sobre disciplina e indisciplina, publicada desde 1992 até os dias atuais no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), culminando na exposição do que julgo ser a singularidade do estudo que proponho.

O terceiro capítulo, intitulado *Tomando as discussões como lentes: minhas opções teóricas*, está estruturado em três partes. Elas tratam, respectivamente, sobre os temas relacionados aos discursos, à disciplina e à educação, sendo que nessa última parte abordo, além das características da escola moderna, os modelos pedagógicos propostos por Varela (2000), no intuito, tanto de oferecer fundamentos teóricos, quanto de demonstrar as condições de possibilidade que permitiram que determinados discursos fossem sendo aceitos como verdadeiros.

No quarto capítulo, chamado *Compondo a forma de olhar: a trajetória da pesquisa*, descrevo a metodologia que segui em busca de encontrar possíveis respostas para o problema escolhido, dando destaque às opções que foram necessárias ao longo dessa trajetória. Além disso, abordo a forma como venho entendendo a análise discursiva de inspiração foucaultiana, ferramenta teórico metodológica utilizada para a realização das análises.

O quinto capítulo, que recebeu o nome de *Olhando para os discursos: a disciplina na produção acadêmica contemporânea* aborda a análise propriamente dita. Nele, são apresentados os achados da pesquisa organizados em quatro seções. A primeira trata sobre a aproximação da disciplina a questões pejorativas, principal discurso colocado em ação pelas teses e dissertações analisadas; a segunda apresenta os discursos que propõem uma nova disciplina que não tenha como objetivo a fabricação de corpos dóceis e submissos; a terceira aborda os discursos que propõem uma forma de interpretação bastante diferente da usual sobre disciplina/poder disciplinar; e a quarta apresenta alguns questionamentos em relação aos discursos colocados em ação pela produção acadêmica contemporânea que foram surgindo ao longo das análises.

No sexto e último capítulo, *Propondo um outro ponto de vista: considerações finais sobre o tema*, é exposto, como o próprio título anuncia, a proposição que faço em relação a uma outra possibilidade de olhar para o tema da disciplina escolar, a fim de que se possa pensar em formas produtivas de enfrentar o desafio cotidiano de ensinar.

2 AJUSTANDO O FOCO: UMA OUTRA FORMA DE PROBLEMATIZAR O TEMA

Com o objetivo de analisar a produção acadêmica existente sobre disciplina e indisciplina escolar, temas relacionados ao problema que proponho discutir nesta dissertação, realizei o “estado da arte” que segue. O pretendido foi fazer o que Romanowski e Ens (2006) propõem ao tratar sobre esse assunto, ou seja, um mapeamento procurando identificar e examinar os conhecimentos já elaborados, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Tudo isso com a finalidade de sistematizar a produção nessa área do conhecimento, com o intuito de apreender a amplitude do que vem sendo produzido e destacar os diferenciais do estudo que proponho. Para alcançar esse objetivo, realizei uma apreciação qualitativa das teses e dissertações publicadas no Banco de Teses da CAPES, produzidas de 1992 até os dias atuais, localizadas a partir dos descritores *disciplina escolar* e *indisciplina escolar*¹⁶, o que gerou um total de sessenta e duas pesquisas, sendo cinquenta e três dissertações de mestrado e nove teses de doutorado¹⁷.

Após a análise mais detalhada dos trabalhos, foi possível dividir essas pesquisas em quatro grandes grupos. O primeiro deles é constituído por estudos de caráter histórico que buscam relatar as práticas disciplinares utilizadas em outras épocas. Ele é composto pelos trabalhos de Lima (1999), Souza (2001), Pereira (2003), Cunha Neto (2005), Souza (2006), Maciel (2007), Dalcin (2009) e Pelegrini (2011). Incluo também nesse grupo a pesquisa do tipo estado da arte de Szenczuk (2004). O segundo trata das questões relacionadas à disciplina, poder disciplinar e afins, e é composto pelos estudos de Silva (1994), Nakayama (1996), Schneider (1997), Silva (2002), Maia (2002), Xavier (2003), Cardoso (2004), Côrtes (2004), Ratto (2004), Moraes (2004), Mardones (2004), Almeida (2005), Waskow (2005), Oliveira (2006), Soares (2007), Moraes (2008), Barreto Pereira (2009), Rennó (2009), Panarelli (2009), Moura (2010), Cardoso (2011) e Brighente (2011). O terceiro trata das diferentes percepções sobre indisciplina, bem como problematiza possíveis causas e efeitos dessa problemática. Ele é constituído pelos trabalhos de Pelegrini (2005), Chaves (2005), Paula (2005), Murata (2005), Simon (2008), Lopes (2006), Silveira (2007), Brito (2007), Damke (2007), Gomes Junior (2007), Moraes (2007), Simões (2007), Correia (2007), Pereira (2008), Gross (2008), Belém (2008), Mendes (2009), Pirola (2009), Silva Pereira (2009), Teixeira (2010) e Nogueira (2010). O quarto grupo utiliza a expressão (in)disciplina para dar

¹⁶ Conforme relatado no capítulo anterior, a pesquisa foi realizada em janeiro de 2013.

¹⁷ Com a finalidade de facilitar a visualização da totalidade das pesquisas analisadas neste “estado da arte”, foi organizada uma tabela com as produções separadas por assunto. Essa tabela encontra-se no Apêndice A.

título as suas pesquisas e procura, em sua maioria, fazer um cruzamento entre essas duas questões. Os trabalhos de Alves (2002), Nunes (2000), Müller (2000), Soares (2004), Paiva (2005), Silva (2007), Oliveira (2007), Novais (2008), Wicher (2008) e Figueiredo (2009) fazem parte desse grupo.

Para que seja possível conhecer os quatro grupos de trabalhos de uma forma mais detalhada, realizo a seguir uma descrição dos mesmos. Início pelos trabalhos de natureza histórica. Nesse sentido, Lima (1999) buscou fazer uma análise sobre como algumas revistas e/ou manuais utilizados nos cursos normais, entre 1944 e 1965, abordavam a questão de “como ensinar o aluno a obedecer”. Dalcin (2005) analisou, em um tempo ainda mais remoto, de 1857 a 1882, formas de disciplinamento centradas nos castigos corporais. Cunha Neto (2005) também tratou das práticas disciplinares, porém seu foco se deu entre os anos de 1937 e 1945. Em seu estudo, procurou compreender, além dessa problemática, os elementos que constituíam a ideia de disciplinamento e a maneira como as pessoas reagiam ao ideal de disciplina daquela época. Pereira (2003) também se utilizou do resgate histórico para analisar as questões relativas à disciplina, porém enfatizou não tanto as práticas disciplinares, mas como os problemas dessa ordem eram tratados entre 1900 e 2000. Em suas conclusões, afirmou que para salvaguardar a moral e os bons costumes, bem como a disciplina escolar, os alunos que não se enquadravam no “ambiente harmonioso da escola” iam sendo eliminados. Algumas aproximações em relação ao ponto principal de análise dessa autora são encontradas na dissertação de mestrado de Souza (2001), onde a relação entre os diferentes sujeitos e as práticas disciplinares, de 1925 a 1927, foram analisadas. A mesma autora, em 2006, na sua tese de doutorado, tratou sobre os dispositivos disciplinares utilizados nos Grupos Escolares de Belo Horizonte, num período em que a cidade foi denominada “capital pedagógica do Brasil”, por adotar reformas educacionais baseadas no movimento escolanovista, ou seja, entre 1925 e 1955. Esse estudo analisou de que forma os sujeitos lidavam com as exigências de modernização de suas práticas educativas, especialmente no que se refere às punições e à disciplina escolar. Maciel (2007) abordou como a questão da disciplina escolar foi sendo tratada nos documentos oficiais do município de Petrópolis, entre 1917 e 2005, com o objetivo de demonstrar o processo de construção de um padrão disciplinar que culminou com a aprovação do Referencial Disciplinar para as escolas daquele município. Já Pelegrini (2011) apresentou uma interpretação sobre as funções exercidas pela disciplina de Educação Moral e Cívica durante a década de 1970. Pesquisa na qual a autora concluiu que esse componente curricular exerceu tanto funções educacionais quanto disciplinares na época analisada.

Alguns trabalhos que versam sobre o tema da disciplina também buscaram incluir o presente como campo de análise. São eles a dissertação de mestrado de Moraes (2008), intitulada *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*, na qual o autor procurou entender como se dá a articulação das novas configurações sociais com a escola enquanto instituição disciplinar; a de Rennó (2009), que buscou analisar os mecanismos disciplinares em seus diferentes componentes, identificando sua inserção na escola, sobretudo, no que diz respeito ao limite de sua atuação e arbitrariedade; e a de Cardoso (2011), que discutiu o processo de disciplinamento corporal produzido pelas relações de poder nas práticas institucionais da escola, utilizando-se do conceito de poder disciplinar de Foucault.

Questões legais também foram relacionadas ao tema nos trabalhos de Almeida (2005), que analisou a disciplina escolar e sua relação com a política de proteção à criança e ao adolescente no Brasil; e de Oliveira (2006) que abordou as implicações da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre as práticas disciplinares aplicadas na escola.

A representação dos estudantes sobre os processos disciplinares foi tema do estudo de Waskow (2005). Nele, a autora procurou verificar a dimensão moral atribuída à disciplina escolar pelos alunos. Em suas conclusões, afirmou que, embora a escola expresse em documentos formais a proposição de um sistema normativo promotor de autonomia moral, as representações dos alunos sobre o tema esboçam níveis de consciência heterônoma.

Ainda no conjunto de estudos que abordou o tema da disciplina, Silva (1994) analisou o papel que ela assume no processo educacional em geral e, particularmente, em projetos educacionais que visam contribuir para a transformação da sociedade. O autor levantou a questão das dúvidas enfrentadas pelos professores na escolha entre lançar mão de uma educação democrática ou centrada no controle. Em seu trabalho, fez contribuições acerca da impossibilidade de separar a prática educativa que contribui para a transformação social e o exercício inequívoco e consciente da disciplina. Em oposição a isso, Côrtes (2004) utilizou sua pesquisa para denunciar as práticas e estratégias do poder disciplinar, assim como fez Brighente (2011), que, além disso, defendeu a pedagogia libertadora como forma de enfrentamento da docilização dos educandos, processo que teria como finalidade torná-los iguais e úteis.

Silva (2002) fez uma análise da teoria educacional brasileira recente acerca do tema das relações entre disciplina e educação. Nessa análise, o autor identificou apenas duas vertentes que tratam sobre o assunto: uma de cunho psicológico e outra de cunho político, o que, segundo ele, limitaria o seu entendimento, já que se trata de uma questão especialmente complexa. Para vencer essa problemática, ele propõe uma abordagem filosófico-

antropológica, pois entende que assim seria possível uma mediação entre o homem como dado natural e o homem como expressão formal.

Em termos gerais, a maioria dos estudos que trata sobre a questão da disciplina tem como objetivo questionar tais práticas, denunciando-as e apontando os males que elas causavam. Entretanto, há exceções que objetivam comprovar a necessidade de se resgatar alguns dispositivos disciplinares para que o processo educativo se efetive. Um exemplo disso é o trabalho de Panarelli (2009), que analisou o pensamento de alguns pedagogos, especialmente de Comenius, sobre as questões disciplinares, procurando resgatar técnicas utilizadas por eles para favorecer o aprendizado dos estudantes.

A concepção de diferentes atores escolares sobre a indisciplina torna-se recorrente em muitas das pesquisas analisadas. A concepção de professores, por exemplo, de diferentes níveis e formações, é foco de estudo de trabalhos como o de Brito (2007), que tratou sobre a concepção de professores de Educação Física; de Oliveira (2007), que também analisou a concepção de professores, porém se focou na influência do sentido que eles atribuem à indisciplina nas suas ações diante dos atos indisciplinados; de Damke (2007), que apresentou uma investigação da percepção social dos professores do Ensino Fundamental; de Figueiredo (2009), que também desenvolveu essa análise, dando visibilidade ao modo como os professores enfrentam tais situações e destaque à dificuldade deles reconhecerem na sua atuação profissional elementos que possam contribuir para o desencadeamento de atos indisciplinados; de Paula (2005), que trabalhou com as impressões e concepções de professores acerca da indisciplina escolar e sobre os efeitos dessa concepção na prática docente; e de Gomes Junior (2007), que seguiu essa mesma linha de investigação. Em contraponto, Nunes (2000) analisou a visão dos estudantes sobre a indisciplina. Segundo ele, os alunos elencaram dois grupos de elementos motivadores de atos indisciplinados. Um vinculado diretamente ao aluno e outro vinculado à escola. As razões vinculadas ao aluno referem-se à falta de limites, à índole de cada um, ou à influência da família. As razões vinculadas à escola são de âmbito pedagógico (excesso de tolerância dos professores e aulas desinteressantes) e administrativo (receio de perder alunos e turno muito longo de aula).

Como forma de ampliar a visão sobre a indisciplina, alguns trabalhos procuraram unir a concepção de professores com a dos estudantes. Entre eles, estão os de Pelegrini (2005), Pereira (2008), Belém (2008), Silveira (2007) e Teixeira (2010), sendo que esse último propõe um desencaixe entre a concepção desses dois atores sobre o assunto. Partindo desse princípio, esse estudo buscou dar visibilidade, problematizar e analisar situações do ambiente

escolar que são consideradas indisciplina por parte dos professores e vivida pelos alunos como algo “normal”.

Outro grupo de trabalhos introduziu novos personagens envolvidos na dinâmica escolar na discussão sobre a indisciplina. Fazem parte desse grupo o trabalho de Nakayama (1996), que abordou a percepção das famílias, e de Mendes (2009), que tratou sobre a visão dos coordenadores pedagógicos. Nesse mesmo viés, Maia (2002), além de abordar as representações dos professores sobre o tema, salientou a influência da gestão na disciplina da escola, algo analisado também no estudo de Correia (2007), que investigou mais especificamente o papel do diretor nesse contexto. Já Moraes (2007) cruzou dados sobre a concepção de estudantes, professores e gestores sobre a indisciplina, identificando as relações dissonantes que se criam entre esses personagens.

As questões mais subjetivas também apareceram como foco de estudos sobre o tema da indisciplina em alguns trabalhos. Nesse sentido, Chaves (2005) procurou analisar o sentimento dos professores frente aos atos indisciplinados, verificando também a existência de influência de gênero masculino e feminino nos sentimentos evidenciados e nas expectativas docentes com relação aos comportamentos em sala de aula; Soares (2004) buscou investigar como as atitudes relacionais desenvolvidas pelos professores influenciavam nos atos de indisciplina; Schneider (1997) fez uma relação entre os valores Maristas e a disciplina escolar, afirmando que a pedagogia Marista proposta por Champagnat¹⁸ facilitava a compreensão dos atos indisciplinados e sua correção; Paiva (2005) tratou sobre como a disciplina/indisciplina age na constituição de professores e alunos; Moura (2010) objetivou discutir a função da escola disciplinar enquanto espaço formador de subjetividades; e Soares (2007) também fez isso, porém enfocou a constituição das subjetividades dos “anormais”.

Algumas pesquisas analisaram documentos de registros das ocorrências de indisciplina nas escolas. Dentre elas, Murata (2005), que motivado pelo temor em relação ao *Livro Negro*, se propôs a analisar o seu conteúdo, buscando captar o seu “real” significado. Nessa análise, obteve como resultado a ineficiência desse instrumento na formação dos alunos. Além disso, destacou que seu uso evidencia a dificuldade dos professores em lidar com a questão da disciplina/indisciplina em sala de aula. Nesse mesmo viés, Simões (2007) fez um estudo sobre a indisciplina por meio dos registros do que ele chamou de *Livro Preto* e Ratto (2004) analisou os escritos no *Livro de Ocorrências*, buscando problematizar a lógica disciplinar que move esse tipo de dispositivo. A partir de suas análises, essa última autora destacou que seria

¹⁸ Fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, Instituto voltado para a educação de crianças e jovens.

necessário reconhecer a imanência dos conflitos nas relações sociais e pedagógicas, a fim de problematizar as normas ou regras disciplinares vigentes no sentido de desnaturalizá-las, colocando-as em um âmbito aberto para a permanente crítica e reinvenção. Moraes (2004) inclui à análise do *Livro de Ocorrências* a problematização sobre o *Regimento Escolar*, procurando cartografar de que maneira, por meio de práticas normativas, a instituição escolar vai adestrando o seu olhar sobre a “clientela”, produzindo categorias, comparando e individualizando os alunos.

Um ponto que foi quase consensual nas conclusões dos estudos sobre a questão da indisciplina se refere à necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos professores, com o intuito de melhor prepará-los para atuar frente a essa problemática, já que muitos dos saberes utilizados para esse fim são construídos apenas nas práticas cotidianas. Dentre esses estudos, destaco os de Silva Pereira (2009), Barreto Pereira (2009), Figueiredo (2009), Gross (2009), Mardones (2004) e Nogueira (2010).

Alguns diferenciais dos estudos sobre o tema da (in)disciplina encontram-se nas produções de Wicher (2008), que buscou analisar a concepção dos professores sobre os direitos humanos, relacionando-as à (in)disciplina no âmbito da escola; Silva (2007), que analisou a (in)disciplina a partir de uma perspectiva sociológica, discutindo a relação entre condições sociais e a indisciplina escolar; e Szenczuk (2004), que fez um estudo do tipo estado da arte sobre a problemática da indisciplina, entre os anos de 1991 e 2001.

Questões que relacionam a disciplina e a indisciplina às práticas pedagógicas também encontram representação entre os estudos analisados. Nessa direção, Pirola (2009) centrou-se no papel das relações pedagógicas na constituição de atitudes de indisciplina; Alves (2002) analisou como aspectos como conteúdos (escolha e forma de serem trabalhados) influenciam nos aspectos disciplinares; Müller (2000) problematizou a questão da disciplina/indisciplina e suas implicações na prática pedagógica, defendendo a tese de que as regras são condição fundamental de toda e qualquer ação organizada que se proponha a atingir metas. Para comprová-la, utilizou reflexões acerca do brincar. Nessa mesma linha de pensamento, Cardoso (2004) destacou a disciplina como instrumental primordial à educação, desde que seja pactuada entre os protagonistas da escola, salientando a importância do diálogo na construção desse pacto, a fim de equilibrar as relações de poder; Mardones (2004) investigou a relação entre as regras de conduta, autoridade docente e discente na sala de aula, assim como fez Simon (2008). Já Xavier (2003) analisou instrumentos usados nas práticas pedagógicas – fichas da secretaria, relatórios de avaliação e dossiês – que atuam na constituição e disciplinamento dos sujeitos/alunos e de suas professoras. Em suas conclusões,

essa última autora sugere que possa haver um “apagamento” em relação a estratégias que objetivam a formação moral dos estudantes, bem como defende a necessidade de um processo paralelo e concomitante ao estudo dos conteúdos, que deve dar conta da “contenção” das turmas a fim de que a aprendizagem se efetive.

Em relação à constituição de discursos sobre indisciplina, foram encontrados três estudos. Desses, Gross (2008) abordou como se constituem os discursos dos professores relativos à indisciplina, por meio de um estudo com professores da antiga 5ª série, e Lopes (2006) investigou as falas dos professores descritas nos Livros de Ocorrências, refletindo sobre o esfacelamento do discurso docente. Esse autor objetivou entender o estatuto das palavras docentes e discentes e o culto do silêncio em sala de aula. Para ele, não foi o discurso de autoridade que se esfacelou e sim o discurso autoritário do professor. O terceiro estudo é o de Novais (2008), que investigou como os sujeitos do contexto escolar constroem discursivamente o conceito de (in)disciplina, partindo da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Nesse estudo, a autora concluiu que na escola analisada existe uma crise de paradigmas em relação à questão disciplinar, justificada pelo desencaixe entre a escola, instituição fundamentalmente disciplinar, e o contexto pós-moderno no qual ela está inserida. A autora identificou também que diferentes discursos sobre a indisciplina circulam na escola: discurso dos acordos (contratos negociados entre os participantes); discurso único (que busca uma consonância monológica inviável em um mundo polifônico); e discurso acusatório (onde o eu da relação pedagógica é representado de forma positiva, enquanto o outro é representado de forma negativa, sendo responsabilizado pelos problemas disciplinares da escola).

A partir desse breve “estado da arte”, é crível afirmar que as questões relacionadas à indisciplina vêm sendo estudadas por um grupo significativo de pesquisadores que têm explorado diferentes faces do tema. Os estudos identificam as concepções de professores, de estudantes, de gestores e de famílias sobre o tema; apontam para fragilidades na formação dos professores a fim de lidar com essa problemática; discutem acerca da relação entre condições sociais e indisciplina, direitos humanos e indisciplina, tipo de gestão e indisciplina, bem como outras relações que vão sendo estabelecidas no transcorrer das teses e dissertações. Alguns estudos também não deixam de buscar culpados... de julgar e, inclusive, comprovar a culpa, que vai se deslocando nesse amplo conjunto de trabalhos, residindo ora no estudante, ora na família, ora na sociedade, ora nos professores e, especialmente, na escola, que, segundo as pesquisas, teria como agravante o desencaixe entre seu modelo disciplinar e a sociedade em que está inserida. Em contrapartida, as questões referentes à disciplina não tem sido exploradas com a mesma amplitude.

Além disso, a análise empreendida neste capítulo permitiu que fosse possível, tanto reforçar a necessidade de problematizar o tema dos discursos sobre disciplina escolar, quanto levantar a hipótese da existência de uma certa “ordem discursiva” (FOUCAULT, 2011) que pode estar regulando a produção, a natureza e a circulação dos discursos sobre disciplina, já que eles parecem seguir linhas de pensamento bastante próximas.

Nesse sentido, conforme anunciado no primeiro capítulo, o estudo que proponho pretende identificar quais são os discursos sobre disciplina escolar colocados em circulação pela produção acadêmica da área da Educação dos últimos vinte anos, buscando, além de descrever e analisar esses discursos, identificar regularidades e raridades enunciativas que permitam a descrição de supostos regimes de verdade sobre o tema (FOUCAULT, 2011). Propondo essa outra forma de problematizar o tema não pretendo desconsiderar o que vem sendo pesquisado. Pelo contrário, almejo contribuir para a reflexão inspirada pelo que nos ensina Foucault (1992), ou seja, olhar com estranhamento para algo que até então vem sendo visto como natural, sem perder de vista a busca por “maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar” (VEIGA-NETO, 2003, p. 16).

3 TOMANDO AS DISCUSSÕES COMO LENTES: MINHAS OPÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo busca apresentar discussões que julgo relevantes para problematizar os discursos sobre disciplina. A ideia é que elas possam servir de lentes, no intuito de permitir enxergar de forma mais acurada algo que, por vezes, não conseguimos ver em relação a esse assunto tão polêmico. Com esse objetivo, o capítulo está estruturado em três partes. A primeira trata sobre os discursos. A segunda, se refere à disciplina, e tem como objetivo diferenciar violência e poder, bem como apresentar seus usos e as linhas gerais de sua história. Já a terceira aborda os temas relacionados à educação, sendo que nessa última parte trato, especificamente, sobre as características da escola moderna e apresento os modelos pedagógicos propostos por Varela (2000) no intuito, tanto de contribuir com reflexões teóricas, quanto de auxiliar na identificação das condições de possibilidade (FOUCAULT, 2011) dos discursos sobre disciplina postos a circular pela produção acadêmica da área da Educação.

3.1 TEMAS RELACIONADOS AO DISCURSO

Como pretendo identificar os discursos sobre disciplina postos em circulação pela produção acadêmica dos últimos vinte anos, proponho iniciar o referencial teórico abordando alguns temas relacionados ao discurso. Meu objetivo com isso é explanar tanto a concepção de discurso que me orienta quanto as bases teóricas que utilizo para construir essa concepção.

Para iniciar, destaco que, segundo Foucault (2012c), os discursos são formados por um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva. Eles constituem práticas organizadoras da realidade e são produzidos em razão das relações de poder e, assim como o poder, também produzem saberes. Mesmo não estando ancorados em nenhum lugar específico, marcam o pensamento tanto de uma época, quanto de determinados locais, sendo decisivos na constituição das subjetividades dos indivíduos, pois “estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível” (SOMMER, 2007, p. 58). Dessa forma, bem mais do que apenas nomear os objetos ou ligar o nosso pensamento à coisa pensada, os discursos constituem os objetos, formam o nosso pensamento, “moldam nossa maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93).

Mas o que seriam os enunciados e a formação discursiva? Os enunciados são fenômenos tomados como manifestação de um saber que nem a língua nem o sentido podem

esgotar. Eles são aceitos, repetidos e transmitidos, estabelecendo regimes de verdade, isto é, discursos que funcionam como verdadeiros. Não se restringem apenas a verbalizações, podem, como exemplificou Veiga-Neto (2011), se tratar de um horário de um trem, de uma fotografia ou até mesmo de um mapa, desde que funcionem como tal. Eles são constituídos a fim de atender a determinadas vontades de verdade originadas de vontades de poder específicas e se apoiam em quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade. Para entender esses elementos, Fischer (2001) utiliza o exemplo do enunciado “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama crianças, que acredita na sua nobre missão de educar” (p. 202). Nesse exemplo, segundo a autora, o referente é a figura do mestre associada ao amor, à doação; o sujeito são os professores/as ou voluntários que se identificam com esse enunciado e o repetem; o campo associado é o discurso pedagógico e os outros discursos que assumem esse enunciado como verdadeiro; e a materialidade, por ter relação com “onde o enunciado aparece”, são as reportagens, os textos pedagógicos, entre outros. Já a formação discursiva tem relação com um conjunto de regras que permitiria saber

o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funcionaria como “matriz de sentido”, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali existentes seriam óbvias, “naturais” (Ibidem, p. 203-204).

Nesse sentido, é possível afirmar que os discursos seguem “um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2011, p. 96), isto é, eles obedecem ao que Foucault chamou de *episteme*. A *episteme* seria responsável tanto por delimitar um campo de saberes possíveis, quanto por sancionar ou interditar enunciados de acordo com o seu pertencimento ou não a ela, além de ter autoridade para diferenciar, dentro dos discursos sancionados, discursos “verdadeiros” e “falsos”, constituindo um campo de sentidos aceitos em uma formação discursiva. Isso aconteceria dessa forma, pois, de acordo com a lógica proposta por Foucault, os discursos não são por si só nem verdadeiros nem falsos, em função de que não anunciam “verdades” e sim as inventam.

Outro ponto importante que merece atenção ao tratar sobre os discursos é que vários elementos condicionam a sua produção, como, por exemplo, quem está falando, quem está ouvindo, a posição que esses ocupam na trama discursiva, as relações que eles exercem, além

dos próprios enunciados. Os procedimentos que controlam, selecionam e organizam os discursos, com o propósito de “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2011, p. 9) também influenciam em sua produção. A disciplina, em seu sentido relacionado ao saber, conforme abordarei na seção seguinte, se constitui enquanto um desses procedimentos, já 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 se utilizar, em que horizonte teórico deve inscrever-se (CASTRO, 2009, p. 111).

3.2 TEMAS RELACIONADOS À DISCIPLINA

3.2.1 Poder e violência

Para falar sobre o modo como venho entendendo a disciplina me inspiro na lógica proposta por Veiga-Neto (1996) em seu texto *Dominação, violência, poder e educação em tempos de Império*. Isso porque, nesse documento, o autor sugere a possibilidade de um certo deslocamento da compreensão proposta por Foucault em relação à dominação. Sua proposição é que se possa ir além da ideia de que a dominação é uma relação de poder exercida entre adversários. Desse modo, sugere que possamos entendê-la como um processo pelo qual uma parte da relação quer trazer a outra, ou as outras, para o seu domínio. O que pode ser feito de duas formas: ou por meio da violência ou por meio do poder. Assim, a dominação seria “como um gênero de relações sociais em que a *violência* e o *poder* são como que espécies nas quais o gênero *dominação* se subdivide” (Ibidem, p. 16-17, grifo do autor). E, ainda segundo o autor, de acordo com a forma como ela é exercida, poderemos qualificá-la de violenta ou de poderosa.

Tomo essa discussão como uma de minhas lentes para compreender a questão da disciplina, em função de partilhar da ideia de que, como nos mostrou Foucault em *Vigiar e Punir*, ela é uma forma de exercício de *poder*. Conceito que assume uma proposição bastante diferente da usual na obra desse autor, se tornando indispensável para entender a questão da disciplina, demonstrar qual seria o sentido que ele atribui ao poder. Dessa forma, procurarei, mesmo que de forma sintética, diferenciar violência e poder nos parágrafos que seguem.

Nesse sentido, alerto inicialmente que violência e poder, diferentemente do que o senso comum nos mostra, não se diferenciariam pela quantidade ou intensidade que uma ação é exercida, mas sim em função da qualidade, da forma como ela acontece. Em termos gerais, se há possibilidade de resistência, estaríamos falando de poder e, quando isso não é possível, se trataria de um ato de violência. Isso porque,

o poder não se exerce a não ser sobre “sujeitos livres” e na medida que são “livres”. Entendemos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde se possam dar muitas condutas, muitas reações e diferentes modos de comportamento [...]. Não há pois um cara a cara do poder e da liberdade, com uma relação de exclusão entre eles (em todo o lugar onde se exerce o poder, desaparece a liberdade), mas um jogo muito mais complexo. Nesse jogo, a liberdade aparece como condição de existência para o poder (FOUCAULT, 2012d, p. 237-238).

Dessa maneira, nem a escravidão, nem qualquer outro modo de opressão, por exemplo, podem ser considerados formas de poder, já que se utilizam de estratégias violentas de se fazer com que se faça o que se quer, com que se haja como se quer, anulando as forças de um dos lados da relação por meio de ações repressivas e sufocantes. Diferentemente disso, o poder, especialmente o disciplinar, ainda que tenha os mesmos objetivos, não se utiliza de estratégias violentas e sim de práticas que visam o adestramento dos corpos, não para anular as suas forças, como no caso da violência, mas para multiplicá-las, tornando os corpos dóceis e ainda mais úteis. Assim, acaba por fabricar os indivíduos e o conhecimento que se tem deles. Justamente por isso, diferentemente da violência, o poder, conforme nos ensina Foucault, precisa ser encarado em seu caráter produtivo e não da forma negativa como costumamos considerá-lo. Afinal,

se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2012a, p.8).

Nesse sentido, distintamente da forma como o poder é visto na concepção liberal e na concepção marxista, que pensam o poder com base na economia, para Foucault ele não é nem um bem que uns possuem e outros não, nem uma forma de manter relações de produção, nem mesmo gera alienação. Pelo contrário, ele é uma forma de relação: ao mesmo tempo em que os indivíduos se submetem ao poder são capazes de exercê-los. Ele se encontra em qualquer

parte da sociedade, porém não pode ser localizado em nenhum espaço específico, já que, sendo móvel, circula, abrange e investe em todos os espaços e tempos.

Outra diferença que precisa ser destacada entre violência e poder é que, segundo Veiga-Neto (2008; 2009) enquanto o poder seduz, a violência viola. Enquanto o poder dobra, a violência quebra. Isso porque a violência se dá sem consentimento e contra o sentimento de quem sofre suas ações e o poder se efetiva com certo consentimento e até mesmo com sentimento das partes envolvidas. Assim,

a violência tende à saturação e se apresenta com (quase) nenhuma justificativa para quem a sofre; ela gera sempre resistência e, bem por isso, é menos econômica do que o poder. Esse, por sua vez, é pervasivo, sutil e sempre conta com a participação e até mesmo adesão daquele que é seu objeto. Na medida em que uma relação de poder atua “carregada” ou “suportada” por saberes, o poder é convincente e solicita o reconhecimento do outro. Em termos de uma economia (de ações, de tempo, de persistência, de afetos, de esforços), uma relação de poder tem vantagens que uma relação de violência não consegue ter (Idem, 2009, s.p.).

A partir dessas discussões sobre a diferença entre poder e violência, penso que foi possível deixar claro a forma como venho entendendo a disciplina, isto é, como algo bem diferente de violência. Algo que possui efeitos produtivos, que permite fazer do indivíduo um alvo a ser atingido/trabalhado, que possibilita a sua individuação para subjetivá-lo, entre tantas outras coisas necessárias para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivem.

3.2.2 Usos e linhas gerais da história da disciplina

Segundo Castro (2009), na obra de Foucault são encontrados dois usos do termo disciplina: um relacionado ao saber, isto é, disciplina como forma de controle da produção de novos discursos; e outro relacionado ao poder. Esse último uso se refere ao “conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por resultado a singularização dos indivíduos” (FOUCAULT apud CASTRO, p. 110). Como é possível observar, esta dissertação trabalha com os dois usos do termo, já que analisa a produção discursiva, bem como seu controle (uso relacionado ao saber) em relação à disciplina/poder disciplinar (uso relacionado ao poder).

Esses usos se tornaram viáveis a partir de um conjunto de fatos históricos que permitiram que certas condições de possibilidade se instaurassem e que, a partir disso, determinadas práticas discursivas e não discursivas fossem sendo aceitas como verdadeiras.

Para que seja possível conhecer um pouco sobre esse movimento, ou dito de outra forma, sobre as linhas gerais da história da disciplina, faço um levantamento de alguns fatos que julgo relevantes.

Inicialmente, os dispositivos disciplinares ficaram por muito tempo ancorados nos dispositivos de soberania, algo observado no caso das comunidades religiosas da Idade Média. Mesmo assim, tais dispositivos permitiram mudanças significativas nessas ordens, especialmente em termos de hierarquia, práticas, ideologias religiosas, assim como em relação às inovações econômicas e políticas. Além dessas inovações, também foi possível conquistar mudanças sociais, ou seja, “reações ante as hierarquias estabelecidas de acordo com os mecanismos da soberania feudal” (CASTRO, 2009, p. 114) por meio desses dispositivos.

Nos séculos XVII e XVIII, os dispositivos disciplinares começaram a se generalizar. Inicialmente, eles tinham como objetivo a disciplinarização da juventude estudantil, experiência iniciada pelos Irmãos da Vida Comum em suas escolas. Nessas instituições, foram encontradas pela primeira vez as divisões por idade e por nível de conhecimento, o enclausuramento pedagógico, a necessidade da direção de um guia para realizar o trabalho de exercício sobre si mesmo, a organização do tipo paramilitar, estratégias e práticas características do poder disciplinar.

Os jesuítas, imbuídos da missão de colonizar por meio da catequização e contrários às formas de escravidão por razões tanto teológicas quanto econômicas, também optaram por utilizar-se de dispositivos disciplinares para alcançar seus objetivos. Como exemplo disso, nas comunidades fundadas por eles, eram utilizadas a vigilância permanente e uma espécie de sistema penal que procurava normalizar. Estratégias do poder disciplinar que serão, mais tarde, nomeadas por Foucault (2012b), respectivamente, de vigilância hierárquica e sanção normalizadora, como será analisado no capítulo sobre as pedagogias disciplinares.

Ademais, segundo Foucault (Ibidem), a disciplina também foi utilizada para a colonização dos vagabundos, dos mendigos, dos nômades, dos delinquentes, das prostitutas e de toda a clausura da época clássica.

Com o passar do tempo, além das instituições de cunho religioso, outros mecanismos de disciplinarização foram colocados em funcionamento, isto é, a fábrica, as minas e o exército. Além disso, as construções arquitetônicas também começaram a ser pensadas como operadores disciplinares. Justamente por isso, surge a proposição do panóptico de Bentham, em 1787, como uma máquina de vigiar, como um intensificador de poder. As escolas, os hospitais, as prisões também são criadas como operacionalizadores da disciplinarização dos indivíduos.

Da mesma forma, a família, mesmo sendo considerada um dispositivo de soberania – já que a maior individualização se encontra no vértice, isto é, no pai; é fundamentada em um acontecimento passado: um matrimônio ou um nascimento; e coloca em ação relações heterotópicas – também atua com um operador na disciplinarização dos indivíduos. Isso porque,

funciona como uma articulação de diferentes dispositivos disciplinares. Por um lado, a família assegura a inserção do indivíduo nos diferentes dispositivos disciplinares (escola, trabalho, exército). Por outro lado, assegura a passagem de um ao outro (da escola para o trabalho, por exemplo) (CASTRO, 2009, p. 115).

Com a crise da família, outros operadores começam a aparecer com o propósito de remediar essa falta. Um exemplo disso são os orfanatos. Com esse mesmo objetivo, surge, segundo Foucault (2006b), o que ele denomina de função-Psi, isto é, a função “psiquiátrica, psicopatológica, psicossociológica, psicocriminológica, psicanalítica, etc.” (p. 86-87), que traz consigo não somente um discurso, mas fabrica o indivíduo psicologizado. Ainda segundo o autor, com o passar do tempo, a função-Psi se estendeu por todos os sistemas disciplinares desempenhando o papel da disciplina para os indisciplinados. E, a partir do século XX, conforme será abordado na seção sobre as pedagogias psicológicas, essa função se converteu “ao mesmo tempo em discurso e controle de todos os sistemas disciplinares” (Ibidem, p. 87).

3.3 TEMAS RELACIONADOS À ESCOLA

3.3.1 A escola moderna e seus dispositivos

De início, alerto que o exercício que pretendo fazer não é o de um relato detalhado sobre a escola moderna e seus dispositivos, e sim o de apontar algumas questões que penso ser importantes para abordar os discursos sobre disciplina. Além disso, inspirada por Veiga-Neto (2003), afirmo que farei esse relato tomando as transformações ocorridas no ambiente escolar não como avanços ou retrocessos, mas como mudanças. Desse modo, minha preocupação será olhar para elas não “como desejáveis ou indesejáveis, nem como necessárias ou desnecessárias, nem como positivas ou negativas, nem como boas ou ruins” (Ibidem, p. 142), mas como práticas que vêm se modificando e produzindo efeitos que condicionam o modo com que nos relacionamos com o tema analisado nesta dissertação.

Para entender um pouco mais sobre a escola, é importante nos darmos conta que por mais que pareça que a instituição escolar sempre existiu nos moldes como ela se apresenta hoje, a escola como a conhecemos é produto da Modernidade. Anterior a sua “invenção” enquanto “espaço de quarentena [da criança] antes de ser solta no mundo” (ARIÈS apud VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 76), ou, dito de outra forma, de sequestro dos corpos infantis, a instrução não se dava em instituições específicas para esse fim e nem mesmo de forma simultânea. Ensinar consistia em uma relação dual entre professor/preceptor e aluno. Algo que mudou significativamente com o advento da escola moderna, que buscou institucionalizar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a *Didática Magna*, escrita por Comenius¹⁹ e publicada em 1631, teve grande importância, pois se tratou de “uma ‘caixa de ferramentas’ que, através de normas e explicações, constituiu o esquema básico para as atividades de ensino exercidas nas escolas pelos professores modernos” (NARODOWSKI, 1999, p. 18, tradução minha). Ela auxiliou inclusive na formação do corpo infantil, algo inventado também pela Modernidade e que legitimou/legitima a necessidade da escola até os dias atuais. No entanto, é importante ressaltar que mesmo sendo considerado, em função da importância da sua obra, o “pai da Didática”, Comenius não inventou as normas e explicações sugeridas naquele manual sozinho, nem sequer foi o primeiro a falar sobre elas. Porém, por conseguir realizar de forma eficaz o cruzamento dos elementos pré-existentes com as novas formas de ensinar criadas por ele, a *Didática Magna* tornou-se “uma espécie de núcleo de ferro do discurso pedagógico: núcleo epistemológico comum, a ser partilhado – apesar de suas diferenças teóricas e ideológicas – por todos os professores e todos os pedagogos modernos” (Ibidem, p. 17, tradução minha).

Algo que também merece atenção a fim de entender a escola moderna são os seus dispositivos, ou seja: a concepção de infância, que coloca a criança no lugar do não saber; a aliança entre a família e a escola, por meio da qual foi possível retirar o corpo infantil da família realocando-o na instituição escolar; a instrução simultânea, que determina o lugar do professor como o lugar do saber; assim como a simultaneidade sistêmica, que oferece as bases para o sistema educativo nacional.

Ao analisar a questão da infância, é importante destacar que ela passou por inúmeras transformações até chegar à forma como a conhecemos hoje. Segundo estudos feitos por Ariès (1981), inicialmente, a “infância era apenas uma fase sem importância [...]. O

¹⁹ Jan Amos Comenius nasceu na Moravia, região da Europa Central. É considerado o criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores da Modernidade.

sentimento de que se faziam várias crianças para se conservar apenas algumas era, e durante muito tempo, permaneceu muito forte” (p. 56). Na cultura ocidental, por exemplo, até o século XIII ou XIV, as crianças não eram nem queridas, nem odiadas, eram simplesmente inevitáveis. Assim, não se diferenciavam dos adultos: vestiam-se da mesma forma, participavam das mesmas atividades recreativas e laborais. Era como se a infância fosse apenas um tempo de espera, no qual as crianças passavam junto aos adultos, até que também se tornassem efetivamente adultos (Ibidem).

Apenas no século XVII, aparece um dos primeiros movimentos em relação à diferenciação da criança e do adulto, motivado por dois sentimentos diferenciados: o sentimento nomeado de *mignotage*, palavra francesa que se refere ao hábito de tratar as crianças com mimos, carinhos, etc.; e o sentimento de interesse em entendê-las “enquanto objeto de estudo, de compreensão, de análise, de normalização” (NARODOWSKI, 2000, p. 108, tradução minha). A partir de então, a criança começa a ser vista como alguém com necessidades diferenciadas dos adultos, ou seja, um ser heterônomo que precisa ser protegido/ensinado por outra pessoa mais experiente. E, em função das novas atitudes esperadas das mulheres na Modernidade, como por exemplo, o amor maternal, são elas que assumem primeiramente essa função protetora.

Em complemento a isso, nessa mesma época, é produzida a crença de que a escola seria o melhor lugar para que as crianças fossem protegidas e ensinadas, por se tratar de um espaço especializado para esse fim. Um local capaz de encerrá-la, “tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo (encerro ‘material’), como também a partir das categorias que a Pedagogia desenvolveu para criá-la (encerro epistêmico) (Idem, 1999, p. 41, tradução minha)”. Em função dessa crença, a infância vai se tornando, pouco a pouco, ponto de partida e de chegada da Pedagogia, pois afinal ela é a ciência responsável por transformar as crianças em alunos, um conceito construído pela própria Pedagogia a partir do conceito de infância como o lugar do não saber, da dependência, da heteronomia.

Nesse sentido, o aluno, por necessitar de proteção, deve oferecer obediência e submissão ao professor, adulto que ocupa o lugar do saber, da autonomia, e que, em troca da obediência, oferecerá a ele a proteção necessária (NARODOWSKI, 2000). Assim, ser aluno na Modernidade, consiste em ser um corpo “que deveria ser formado, disciplinado, educado, em função de uma utopia sociopolítica pré-estabelecida e de acordo com certas diretrizes metodológicas” (Ibidem, p. 42, tradução minha); e ser professor, nesse mesmo contexto, é assumir o papel de responsável por transformar as crianças nesses corpos, para que possam

receber, por meio da educação escolar, os meios para se tornarem futuramente seres independentes, autônomos, livres; isto é, novos adultos.

Entretanto, para que professor e aluno assumam o seu papel na dinâmica escolar, é necessário que as crianças frequentem uma instituição educacional, algo que só foi se tornando possível por meio da utilização do dispositivo denominado aliança escola/família. Dispositivo que consiste no deslocamento do corpo infantil da educação familiar para a educação escolar, a partir da ideia de que na escola as crianças seriam educadas de forma mais apropriada do que em suas famílias. Essa ideia não foi aceita de forma tranquila, pois houve resistência tanto das crianças, que não queriam abandonar suas atividades recreativas, quanto das famílias, que criticavam a aliança por ser algo imposto, bem como por obterem prejuízo econômico enviando as crianças para as escolas. Além disso, tinham dúvidas em relação à instituição escolar, afinal, com essa mudança, os pais precisariam abdicar da função de educar seus filhos em favor de um outro adulto, ou seja, o professor, em uma outra e, principalmente, desconhecida instituição; isto é, a escola.

Comenius defendia que a transição da educação familiar para a educação escolar se justificava pelo critério de utilidade. Esse critério estaria embasado em três fundamentos: natureza didática, ou seja, a crença de que as crianças aprendem melhor umas com as outras por meio do método de instrução simultânea; ensino ministrado por especialistas em uma instituição especializada; e transferência do ensino para a esfera pública, o que não significa dizer que a escolarização será estatal, mas que será de responsabilidade da ação adulta extrafamiliar. Esses fundamentos, além de serem utilizados para justificar a aliança escola/família, permitiram que a Pedagogia se fortalecesse enquanto corpo profissional e que a preocupação com a infância deixasse de ser uma preocupação íntima/privada para transformar-se em uma preocupação pública.

Outra questão que não pode ser esquecida ao tratar sobre a escola moderna é o papel das utopias educativas, visto que no espaço escolar elas não funcionam apenas como pontos de chegada, mas como operadores concretos que orientam e disciplinam as ações pedagógicas. Isso porque se acredita que o caminho para atingir as utopias desejadas seria dado por meio da educação escolar. Nesse sentido, uma das primeiras utopias que surgem na escola moderna é o ideal pansófico, sugerido pelo próprio Comenius na *Didática Magna*. Esse ideal trata da proposta de *ensinar tudo a todos*. Além do caráter mais geral, as utopias educativas também possuem um caráter metodológico. No caso proposto por Comenius, esse caráter diz respeito ao desejo de se ter *ordem em tudo*, que é escolhido justamente em função da crença de que é possível eliminar todo o tipo de situação que possa prejudicar o ensino e a

aprendizagem simultânea por meio da ordem. Além dessa primeira utopia, com o passar do tempo, muitas outras foram sendo criadas com o mesmo objetivo de orientar e disciplinar o trabalho pedagógico. Na próxima seção poderemos conhecer algumas delas.

3.3.2 Os três modelos pedagógicos

Desde a sua invenção, surgem na escola distintos modelos pedagógicos que implicam “diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao ‘saber’ e diferentes formas de produção de subjetividades” (VARELA, 2000, p. 78). Tais modelos se encontram em consonância com os períodos históricos nos quais se constituem e impactam significativamente o modo de nos relacionarmos com a questão disciplinar. Nesse sentido, poder, saberes, organização espaço-temporal e sujeitos se entrecruzam na dinâmica escolar e sofrem modificações de acordo com as normas de cada modelo pedagógico.

Considerando tais questões, analisarei os três modelos pedagógicos propostos por Varela (2000), ou seja, “as *pedagogias disciplinares* que se generalizam a partir do século XVIII; as *pedagogias corretivas*, que surgem em princípio do século XX em conexão com a escola nova e a infância ‘anormal’; e, enfim, as *pedagogias psicológicas*, que estariam em expansão na atualidade” (Ibidem, p.78, grifo da autora).

3.3.2.1 Pedagogias disciplinares

Para entender as pedagogias disciplinares é importante percorrer, mesmo que brevemente, a trajetória do poder disciplinar, bem como reconhecer suas estratégias e práticas. Afinal, é por meio de seus dispositivos que esse modelo pedagógico se efetivou/se efetiva nas escolas.

Nesse sentido, para facilitar a compreensão do poder disciplinar, inicio esta seção falando do poder que o antecedeu, ou seja, o poder soberano, poder característico da idade clássica. Esse tipo de poder empregava penalidades em forma de espetáculo para garantir a obediência sem que fosse necessário punir a todos, pois se acreditava que as punições severas serviriam de exemplo para o restante da população. No entanto, se tratava de um tipo de poder muito oneroso, pois, por utilizar-se de grande violência sobre os corpos, os chamados

suplícios²⁰, acabava gerando contrariedade dos súditos, que, por vezes, se colocavam do lado dos prisioneiros, revoltando-se contra os que aplicavam as penas. Assim, além de ser vergonhoso desobedecer às leis, também foi se tornando pouco glorioso punir, o que fazia com que o objetivo pretendido com as punições, ou seja, o controle da população, não fosse atingido da forma como se esperava.

Em função disso e das novas necessidades da época, foi emergindo outro tipo de poder, um poder que pudesse dar conta das “transformações econômicas (acréscimo e conservação das riquezas), sociais (evitar motins e sublevações; demanda de uma maior segurança) e políticas (tornar viável o novo modelo de sociedade)” (VARELA, 2000, p. 81), sem que houvesse a necessidade de um investimento tão grande de violência. Dessa maneira, no final do século XVIII e início do século XIX as punições como espetáculo foram se extinguindo. Elas foram se tornando cada vez menos físicas, fazendo com que “o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto e no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo” (FOUCAULT, 2012b, p. 13) desaparecesse. A punição foi deixando de ser uma cena, e o alvo principal dela, que antes era o corpo no sentido físico, foi se deslocando para a alma, buscando afetar o coração, o intelecto, a vontade.

Nesse contexto, a função da pena já não é mais servir de exemplo para os demais, e sim procurar corrigir, curar, enfim, educar os próprios criminosos para que não voltem a cometer atos ilícitos. Assim, “a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro” (Ibidem, p. 14). Nessa transição, o carrasco, pessoa responsável por executar as punições, foi sendo substituído por um exército de “técnicos”, como: médicos, psiquiatras, guardas e educadores.

Entretanto, mesmo com tais modificações, é imprescindível destacar que o corpo continuou sendo afetado, não mais como fim, como acontecia no caso dos suplícios, mas como um meio para se alcançar o controle da alma. Nesse sentido, as estratégias utilizadas a partir dessa mudança de paradigma objetivavam tornar o corpo uma força econômica e politicamente útil, visando transformar os homens em força de trabalho, bem como evitar as revoltas e os efeitos contrários ao poder. Dessa forma, o corpo desejado deveria ser, ao mesmo tempo, um corpo produtivo e um corpo submisso. Em busca disso, começam a ser utilizadas estratégias disciplinares capazes de prendê-lo a um sistema de sujeição. Sujeição

²⁰ Foucault inicia o livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* relatando um exemplo de suplício descrito no jornal *Gazete d'Amsterdan*, do dia 01/04/1757. Um dos trechos que permite termos ideia do que se tratava o suplício relata: “finalmente foi esquartejado. Essa última operação foi muito longa, porque os cavalos utilizados não estavam afeitos à tração; de modo que, em vez de quatro, foi preciso colocar seis; e como se isso não bastasse, foi necessário, para desmembrar as coxas do infeliz, corta-lhe os nervos e retalhar-lhe as juntas...” (2009, p. 9).

não como algo negativo, mas como um instrumento capaz de auxiliar na produção do tipo de corpo/indivíduo almejado, sem que haja a necessidade do uso da violência física.

Encarando a sujeição desse modo, acredita-se que possa haver um conhecimento sobre o funcionamento do corpo, bem como um controle de suas forças que vai além da capacidade de vencê-las. Conhecimentos esses que constituem uma tecnologia política do corpo, composta por um conjunto de estratégias pensadas, organizadas, sutis, que lidam com ele a fim de constituí-lo. Métodos que permitem o controle das minúcias, do detalhe, que se preocupam muito mais com o processo do que com o resultado e que, além disso, buscam essencialmente impor uma relação constante de docilidade e utilidade. Esses métodos constituem o que Foucault (2012b) denominou de poder disciplinar. Poder que faz nascer

uma arte sobre o corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (Ibidem, p. 133).

Movimento que faz nascer uma “mecânica de poder” que define “como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (Ibidem, p. 133). Assim, o poder disciplinar pretende garantir o adestramento dos corpos, procurando, ao invés de neutralizar suas forças, uni-las a fim de multiplicá-las para utilizá-las de forma mais efetiva. Desse modo, “em vez de se apropriar e de retirar, [esse tipo de poder] tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (Ibidem, p. 164), afinal, parte do princípio de que é mais vantajoso vigiar do que castigar.

3.3.2.1.1 Estratégias do poder disciplinar

Para que o poder disciplinar possa ser colocado em funcionamento algumas estratégias são utilizadas. Dentre elas, a distribuição dos indivíduos no espaço, algo favorecido pela “cerca” dos mesmos em locais fechados, como: colégios, fábricas, quartéis, entre outros. Locais onde todos têm o seu espaço delimitado, seguindo o que Foucault (2012b) chamou de princípio da localização imediata ou de quadriculamento. Segundo esse princípio, cada indivíduo deve ter seu lugar e cada lugar deve abrigar um indivíduo, a fim de favorecer a

vigilância de cada um e de todos e criar um espaço útil, onde existam lugares determinados para as coisas, de acordo com sua função, e para cada pessoa, segundo seu progresso ou fracasso. É importante ressaltar que essa forma de organização espacial permitiu o ensino simultâneo dos estudantes, superando “o sistema de ensino no qual cada aluno trabalhava com o mestre durante alguns minutos, para permanecer em seguida ocioso e sem vigilância, misturado com o resto de seus companheiros” (VARELA, 2000, p. 83). Desse modo, o espaço escolar foi se tornando tanto uma máquina de ensinar, quanto de vigiar, hierarquizar e recompensar.

Outra estratégia indispensável para que o poder disciplinar seja posto em funcionamento é a organização do tempo, que deve estar estruturado de forma bastante detalhada, assim como ligado a ordens específicas. A ideia é que cada parte do tempo, cada minuto, cada segundo, tenha uma determinada ação a ser cumprida. Um exemplo dado por Foucault (2012b) relata essa forma de organização temporal em uma escola do início do século XIX. A escola citada pelo autor precisaria respeitar as seguintes orientações: as “8,45 entrada do monitor; 8,52 chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9,04 primeira lousa; 9,08 fim do ditado; 9,12 segunda lousa, etc.” (p. 145). A qualidade do tempo também deve ser garantida. Ele precisa ser um tempo útil, sem impurezas e defeitos. Cada movimento deve ter sua duração estabelecida, bem como uma ordem de sucessão, a fim de funcionar como uma engrenagem e garantir eficácia e rapidez. O poder disciplinar define também as relações que o corpo deve ter com os objetos como mais uma estratégia dentro da organização temporal. Utilizando o exemplo da caligrafia, essa relação corpo-objeto trataria do movimento do corpo e do lápis para garantir um rendimento ótimo de velocidade.

O poder disciplinar serve também como forma de adicionar e capitalizar o tempo. Isso é feito por meio de quatro processos inspirados na organização militar, que são: decompor o tempo em sequências separadas e ajustadas; organizar as sequências de acordo com uma complexidade crescente; finalizar essas sequências com uma prova²¹; e estabelecer o posto de cada um, suas tarefas e exercícios, bem como novas sequências para que se dê início a um novo ciclo de processos. Desse modo, se marca a aquisição progressiva do bom comportamento, ou da boa aprendizagem, revelando a possibilidade de evolução dos indivíduos segundo seus progressos.

²¹ Essas provas devem: 1) indicar se o indivíduo atingiu os objetivos esperados; 2) dizer se a aprendizagem dele está em acordo com a dos demais; e 3) diferenciar as capacidades de cada um.

3.3.2.1.2 Práticas do poder disciplinar

Além das estratégias relatadas anteriormente, o poder disciplinar utiliza-se de práticas simples como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, que trata da combinação desses dois procedimentos. Ao analisar essas práticas, é possível afirmar que a vigilância hierárquica consiste em uma vigilância contínua que tudo vê, capaz de tornar os indivíduos alvos fixos de observação e controle. Segundo Veiga-Neto (2009),

como a palavra já diz, [vigilância] é o ato, a ação e o efeito de vigiar, de observar, de estar atento a alguma ação (sua ou de outro). Quem vigia está desperto (em vigília), olha, toma conta. Nesse sentido, a vigilância cuidadosa e sistemática tende a dispensar a punição, pois aquele que está sabe que está sendo vigiado é levado a cometer menos infrações (s.p.).

Por isso mesmo, para efetivar essa prática e tornar a vigilância funcional, a arquitetura foi utilizada como artifício, conforme já abordado. As obras arquitetônicas começaram a assumir uma finalidade diferente da que tinham até então. Ao invés de serem construídas para serem vistas, como no caso dos palácios, das igrejas, etc. ou para verem o exterior, como no caso das fortalezas, as obras eram construídas com o intuito de possibilitar um controle articulado e detalhado dos que se encontravam dentro delas, conforme fica evidente no caso do panóptico²², abordado de forma mais detalhada na próxima seção. Desse modo, a arquitetura assume um papel de operador pedagógico para a mudança de comportamento dos indivíduos.

Outra forma utilizada para se colocar em funcionamento o olhar hierárquico é a criação da função específica de vigiar. No caso da escola, essa responsabilidade foi dividida com os melhores estudantes, que eram escolhidos pelo professor para cumprir funções específicas. Inicialmente, essas funções eram de caráter apenas relacionado à vigilância, como: anotar quem levantava da classe, quem conversava, quem esquecia os materiais, assim como informar aos pais sobre as faltas cometidas na escola, etc. Mais tarde, a essas funções, foram acrescentadas funções pedagógicas, como: ensinar/tomar a lição, adequar os recém

²² O panóptico é uma figura arquitetural inventada pelo filósofo Jeremy Bentham. Trata-se de uma “construção em forma de anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna no anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, que permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. [...] Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 2012b, p. 190). No Anexo A encontra-se algumas figuras ilustrativas do panóptico.

chegados às dinâmicas da escola, entre outras, com o objetivo de multiplicar a eficiência do ensino mútuo.

A sanção normalizadora, também considerada uma prática simples do poder disciplinar, tem relação com os mecanismos penais que se encontram na essência dos sistemas disciplinares. Ela se beneficia de uma espécie de justiça que tem suas próprias leis e delitos, assim como suas formas de sanção e julgamento. Funciona como repressora de todo um conjunto de micropenalidades de tempo, de atividade, de maneiras de ser, de discurso, do corpo, da sexualidade, etc. qualificando e reprimindo comportamentos que antes escapavam aos grandes sistemas de castigo. Tem como intuito reduzir os desvios, por isso dá preferência a penas de caráter corretivo, especialmente as de ordem do exercício, como, por exemplo, o castigo escrito. No entanto, a ideia é que se evite ao máximo o uso desses dispositivos, devendo “tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensado que pelo receio dos castigos” (LA SALLE apud FOUCAULT, 2012b, p. 173).

Desse modo, a punição disciplinar funciona conforme valores opostos de bem e de mal, certo e errado, o que se pode e o que não se pode fazer, possibilitando que os acertos e erros sejam mensurados. Essa quantificação constitui uma espécie de contabilidade penal, atualizada constantemente. Por meio dessa contabilidade, os indivíduos ganham privilégios caso se comportem, podendo utilizá-los para evitar punições que possam vir a acontecer. É através dela também, que se identificam os “bons” e os “maus” alunos, avaliando-os a partir de sua capacidade de cumprir o que se espera deles. Esse processo serve para marcar os desvios, hierarquizar as qualidades e também para castigar e recompensar, o que é feito por meio das promoções ou rebaixamentos, pois, nesse contexto, a ascensão é um valor especialmente desejado. Em resumo, a punição utilizada pelo poder disciplinar

põe em funcionamento cinco operações bem distintas: 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 qualitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através da 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” (FOUCAULT, 2012b, p. 175-176).

Assim, as punições têm como principal função normalizar, no sentido de dizer o que é normal, a fim de obrigar os indivíduos a percorrerem um modelo de perfeição, o que permitiria o alcance da homogeneidade desejada. Nesse sentido, punir “não se trata nem de expiar uma culpa nem de reprimir, mas de referir as condutas de um indivíduo a um conjunto comparativo, em diferenciar os indivíduos, medir capacidades, impor uma ‘medida’, traçar a fronteira entre o normal e o anormal” (CASTRO, 2009, p. 112).

A prática do exame, que combina estratégias da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, estabelece uma visibilidade capaz de diferenciar os indivíduos e sancioná-los. Utilizando-se do exame, a escola realiza uma comparação constante de cada um com todos. Ele possibilita que o professor, ao mesmo tempo que ensina seus saberes, forme um conhecimento sobre os alunos. Além disso, permite que retire deles um saber destinado ao próprio professor. Um dos instrumentos utilizados a fim de que o exame se efetive na escola são as provas, que devem ser repetidas cada vez que se deseje reclassificar os estudantes. É importante considerar também que elas “não apenas avaliam as aprendizagens, a formação que recebem os escolares, como também conferem a cada estudante uma natureza específica: convertem-no em um sujeito individual” (VARELA, 2000, p. 86). Dessa forma, a partir das informações obtidas nesses instrumentos, os estudantes são colocados em uma rede de registros intensos, onde são descritas as aptidões de cada um, suas falhas, seu nível de aprendizagem, etc. com o objetivo de indicar uma eventual utilidade. Cada indivíduo torna-se, portanto, um “caso”, que deve ser analisado, descrito, registrado; sendo que esses registros devem servir como um método de controle dos indivíduos.

Desse modo, o indivíduo, bem como o saber que se pode ter dele, tem origem na produção efetivada pelo poder. Por isso, conforme sugere Foucault (2012b), é importante enxergar o poder não apenas como algo negativo, mas como um instrumento produtivo. Segundo o autor, “temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele “‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz” (Ibidem, p. 185), e é dessa forma que precisa ser encarado.

3.3.2.1.3 O panóptico

Conforme a 22ª nota de rodapé explicativa deste trabalho, o panóptico é uma figura arquitetural utilizada para pôr em funcionamento o poder disciplinar. Essa construção contempla uma torre central e um anel periférico onde estão localizadas as celas, ou seja, “os locais” de cada indivíduo. Da torre, é possível observar a todos sem que se possa ver quem

está exercendo a função de vigiar, materializando assim a utopia que busca uma sociedade transparente, ou, conforme Varela (2000) “uma sociedade de cristal” (p. 84). Por isso, diferentemente do que acontecia nas masmorras, dispositivo do poder soberano, que tinham como princípio trancar, privar da luz, enfim, esconder, o panóptico coloca os indivíduos à vista para que a vigilância possa ser efetivada.

Essa construção busca garantir a ordem, impedindo que se tenha contato com as demais pessoas que se encontram em uma mesma instituição, já que nesses locais a visão lateral das celas é inexistente, o que torna a comunicação inviável. Na prisão, tal forma de construção tem como objetivo evitar rebeliões, complôs, novos crimes, etc. Na escola, mesmo que a instituição, por vezes, não utilize exatamente o tipo de construção característico do panóptico, ela coloca em ação a mesma lógica de vigilância, a fim de manter o foco dos estudantes, bem como sua organização e ordenamento.

Assim como acontece nas escolas, as estratégias propostas pelo panóptico podem ser incorporadas a diferentes instituições que abrigam uma multiplicidade de indivíduos e que necessitam impor uma tarefa ou um tipo de comportamento a eles. Isso porque aumentam a eficácia das funções relativas à mudança de comportamento, estabelecendo uma proporção direta entre o poder e a produção. Dessa maneira, quanto mais poder for exercido, mais produtividade será alcançada. Em resumo, a subordinação dos corpos e o aumento da utilidade do poder é o que é majorado pelo panóptico.

Utilizando-se desse dispositivo, o poder disciplinar inverte a lógica da visibilidade, pois, diferente do que acontece com os outros tipos de poder, que fazem questão de ser vistos, o poder disciplinar é exercido por meio de uma invisibilidade. Em compensação, o foco da visibilidade é direcionado para os vigiados. Eles é que devem estar em constante observação, a fim de que a sensação de vigilância por si só possa evitar os desvios. Assim, a função de vigia na torre pode ser exercida por qualquer um e, por vezes, por ninguém. O que importa é que os indivíduos saibam que estão sendo vigiados, a fim de que incorporem em si mesmos a visão de quem está os olhando, até porque

quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha os dois papéis [vigia e vigiado]; tornando-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo pode-se aliviar de seus fardos físicos; tendendo ao incorpóreo (FOUCAULT, 2012b, p. 192).

Assim, o panóptico favorece a utilização de estratégias cada vez menos corpóreas e mais sutis para fazer com que os indivíduos realizem as tarefas desejadas e demonstrem o comportamento esperado sem a necessidade do uso da força.

3.3.2.1.4 *Sociedade disciplinar*

Para iniciar essa seção, destaco que o poder disciplinar funciona mesmo fora do modelo de construção do panóptico ou de instituições fechadas, como no caso das escolas, hospitais, entre outros. Ele pode ser “desterritorializado”, atingindo todo o corpo social sem lacunas e interrupções, a fim de tornar não só as forças individuais mais intensas, mas também as forças sociais.

Baseado nessa possibilidade, um novo tipo de sociedade foi se constituindo, isto é, a sociedade disciplinar. Isso se tornou possível a partir de processos, como: a inversão funcional das disciplinas, que diz respeito à transição da função da disciplina-bloco para a disciplina-mecanismo; a ramificação dos mecanismos disciplinares, que contempla a tendência de transformar as disciplinas maciças em processos de controle flexíveis, a fim de estendê-los a toda a sociedade; e a estatização dos mecanismos disciplinares, que trata do processo de tomar para si enquanto instituição ligada ao Estado a função de disciplinar, algo observado em grupos de inspiração religiosa, em sociedades de patronato ou de auxílio, em sistemas policiais, entre outros.

Processos históricos de cunho econômicos, jurídico-políticos e científicos também influenciaram na constituição da sociedade disciplinar. Dentre eles, destacam-se o crescimento demográfico da população, a mudança de escala quantitativa dos grupos que se deseja/deve controlar ou manipular, assim como o crescimento do aparelho de produção que precisa dar resultados mais efetivos em termos de rentabilidade. Com a finalidade de atender a essas demandas, as disciplinas

tentam definir em relação às multiplicidades uma tática de poder que responde a três critérios: tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que esses efeitos do poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna; ligar enfim esse crescimento “econômico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma, fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 2012b, p. 206).

Nesse sentido, além de produzir as individualidades desejadas, o poder disciplinar deve garantir a construção de uma maquinaria capaz de unir as forças individuais compondo uma grande força coletiva. Um conjunto com a habilidade de articular as individualidades, trabalhadas no detalhe de forma particular, para obter um aparelho coletivo eficiente, ou seja, uma sociedade disciplinada e produtiva. “Uma sociedade em que cada um é capaz de constranger seus ímpetos naturais a partir de dentro para fora, em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente” (VEIGA-NETO, 2003, p. 117). E é justamente esse o principal objetivo que as pedagogias disciplinares buscam alcançar por meio de suas estratégias e práticas.

3.3.2.2 Pedagogias corretivas

Mesmo com propósitos como os elencados acima e com ideais como o pansófico de ensinar tudo a todos, contraditoriamente, aqueles que não se ajustavam ao modelo único de homem proposto pelas pedagogias disciplinares, isto é, crianças “insolentes, indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas” (BINET apud VARELA 2000, p. 89), eram banidos da escola e redirecionados a centros educativos de correção. Com a criação desses centros, surge “um novo campo institucional de intervenção e extração de saberes destinados à ressocialização da infância anormal e delinquente” (VARELA, 2000, p. 89). Esse campo aparece fortemente ligado a profissionais da saúde que constituem um novo corpo de especialistas, isto é, os primeiros pedagogos da “infância anormal”. Dentre eles, os conhecidos Ovidio Decroly e Maria Montessori, ambos formados inicialmente em medicina.

Esses espaços de correção, responsáveis por analisar comportamentos, motivações e interesses dessa “infância desajustada” acabam tornando-se verdadeiros laboratórios de observação. Isso porque, nesses locais, vão sendo testados,

novos métodos e técnicas, onde se ensaiaram novos materiais, enfim, onde se aplicaram novos dispositivos de poder que implicavam uma reutilização do espaço e do tempo, uma visão diferente da infância, a produção de novas formas de subjetividades, que eram inseparáveis de um novo estatuto do saber (Ibidem, p. 90).

Desse modo, utilizando-se dos resultados obtidos nesses espaços, bem como mobilizados por sua crença na ideia de que para a criança ser civilizada ela precisa ser

primeiro um bom selvagem, esses novos pedagogos criticam as práticas das pedagogias disciplinares, modelo pedagógico vigente até então. Segundo eles, as causas da inadequação dos alunos seriam motivadas pela forma de organização espaço-temporal da escola que insistiria em estabelecer horários inflexíveis, espaços rígidos e programas sobrecarregados. Além disso, criticam especialmente os exames, que, segundo eles, criam seres homogêneos ao extremo, algo que consideram extremamente inadequado.

Esse movimento de oposição às práticas disciplinares teve início nos primeiros anos do século XX e impactou significativamente na proposição das pedagogias corretivas, que surgem com o intuito de substituir as pedagogias disciplinares. Para embasar seus argumentos, os adeptos desse novo modelo pedagógico, dentre eles os partidários da Escola Nova²³, lançam mão das teorias rousseauianas que situam a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem. Fazem isso por acreditar que a aprendizagem se dá por meio de um processo ativo de autoeducação. Nesse sentido, caberia à escola apenas adaptar-se aos interesses e tendências naturais das crianças e, ao professor, “condicionar o espaço e o tempo para dar forma e sentido a essas atividades” (Ibidem, p. 91). Além disso, incluem em sua fundamentação teórica os conhecimentos da psicologia, ciência inaugurada nesse mesmo momento histórico. Nesse sentido, para essa perspectiva, educar

não se trata mais de organizar o conhecimento de forma a se adaptar melhor à mente da criança, como era a preocupação em Comenius ou Locke. Também não faz mais sentido estabelecer regras detalhadas como na *Ratio Studiorum* dos Jesuítas. A própria criança é colocada como critério e como medida do aprender. Os conhecimentos e o educador estão aí em função de um ser em crescimento e não de um programa a ser vencido (STRECK, 2008, p. 22, grifo do autor).

Baseado nessa concepção, o ensino deveria partir dos questionamentos das crianças sobre o mundo em que vivem, algo bastante diferente do que propunham as pedagogias disciplinares. Para atingir esse objetivo, as pedagogias corretivas propõe um tipo diferente de controle, algo que consideram “menos visível, menos opressivo e mais operativo” (VARELA, 2000, p. 93), que seria alcançado por meio de dois dispositivos: a colocação do mestre em segundo plano e a criação de um espaço educativo “artificial” pensado para que as crianças pudessem explorar suas “necessidades naturais”. Assim, o controle

²³ Segundo Hamze (s.a.), a Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na primeira metade do século XX. Defendia que a educação seria o único elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática. Nessa proposta, a educação teria como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem e a função da escola seria a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem.

que o mestre exercia no ensino tradicional através da programação das atividades e dos exames, se desloca agora, tornando-se indireto, para a organização do meio. E o objetivo ao qual se volta já não é mais a disciplina exterior produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas a disciplina interior, a autodisciplina, a “ordem interior” (Ibidem, p. 93).

Essa nova proposição sugere que a organização espaço-temporal escolar sofra inúmeras mudanças. A sala de aula deve deixar de ser um espaço esquadrihante e tornar-se um “mundo em miniatura”, isto é, um prolongamento do corpo infantil, onde tudo é adaptado ao tamanho e às necessidades da criança. Ademais, devem ser oferecidos abundantes materiais criados para que os estudantes possam educar desde os seus sentidos até aprender a ler, escrever e calcular, sem a necessidade da intervenção do professor. Esses materiais devem ser organizados, preferencialmente, em “cantos” que imitem a vida prática cotidiana dos estudantes, afinal, como falado anteriormente, as crianças devem explorar suas necessidades naturais. Além da mudança espacial, são propostas significativas alterações na organização temporal, já que as crianças podem interagir o tempo que desejarem com os materiais disponíveis, cabendo ao professor apenas auxiliá-las a orientar-se em meio aos variados objetos de aprendizagem.

Não só o tempo e o espaço devem adaptar-se aos interesses das crianças, mas os saberes que serão ensinados na escola. Uma das propostas metodológicas indicadas com esse fim é o centro de interesses criado por Decroly. Segundo essa proposta, além das crianças escolherem o que desejam estudar, os conhecimentos abordados devem estar relacionados às suas necessidades fundamentais. Assim, segundo seu criador, seria possível “um ensino que permitisse a cada aluno adquirir, segundo o processo cognoscitivo global próprio de sua idade, um saber cuja organização já não correspondesse à tradicional divisão em disciplinas”, (Ibidem, p. 95).

Em resumo, as pedagogias corretivas, por meio da tentativa de superação das pedagogias disciplinares, propõem uma redefinição do conceito de infância. A criança não será mais aquele ser heterônomo, dependente, que precisa do adulto e, conseqüentemente, da escola, para deixar de ser “selvagem”. Ela deverá, auxiliada pelo adulto, viver essa “selvageria”, inclusive no espaço escolar, para, assim, tornar-se futuramente civilizada. Dessa forma, dever-se-ia buscar pela “criança natural” que existiria em cada ser, concepção inspirada nos estudos de Rousseau. O que seria possível, segundo os seus adeptos, a partir das propostas de organização espacial, temporal e dos saberes indicados por esses novos pedagogos.

3.3.2.3 Pedagogias psicológicas

Inspirado nas pedagogias corretivas, um outro modelo pedagógico se constitui, ou seja, as pedagogias psicológicas. Pedagogias que colocam em funcionamento o chamado psicopoder, que teve início nos centros educativos de correção e se estendeu por todo o século XX. Essa nova proposta se organiza motivada, especialmente, pelo interesse crescente dos novos pedagogos, muito deles ligados à clínica, em buscarem nos conhecimentos da psicologia um estatuto científico para o trabalho pedagógico. Dessa forma, o campo da psicologia escolar que, nessa altura, já havia se diversificado e se subdividido em “psicologia genética, da aprendizagem, infantil, evolutiva, da instrução, cognitiva, de educação especial, etc., converteu-se no fundamento de toda ação educativa que aspirasse a ser científica” (Ibidem, p. 97). Essa aproximação com a área psicológica proporcionou também que o interesse às funções profiláticas e terapêuticas da educação fossem considerados como importantes para o processo de ensino e aprendizagem nesse novo modelo pedagógico.

Piaget e Freud, bem como seus discípulos imediatos, mesmo com sistemas teóricos tão diferentes, influenciaram de forma significativa as pedagogias psicológicas adicionando às propostas das pedagogias corretivas a ideia de que existem etapas ou estágios de desenvolvimento progressivos e diferenciados pelos quais todas as crianças passam, isto é, estágios que seriam universais. Falo em adição às pedagogias corretivas, pois os seus princípios básicos, como centralidade da criança, professor enquanto alguém que exerce uma função secundária, assim como a importância do interesse da criança ser considerado como motor para a aprendizagem, foram mantidos pelas pedagogias psicológicas.

As maiores alterações propostas por esse novo modelo pedagógico são relacionadas às formas de controle utilizadas em sala de aula, pois mesmo que o controle exterior continue sendo frágil, como já acontecia nas pedagogias corretivas, o controle interior é cada vez mais exigido. Isso porque as normas de desenvolvimento da suposta “criança natural e universal” são muito mais importantes do que apenas a organização de um espaço atrativo e pensado para que, por meio dele, as aprendizagens sejam efetivadas. Em função dessa especificidade, as pedagogias psicológicas acabam, contraditoriamente, vigiando muito mais do que as próprias pedagogias disciplinares, já que precisam, além de verificar se as crianças sabem ou não dar repostas para as perguntas do professor, garantir que elas aprendam no tempo “correto”, ou seja, de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Por volta da década de 60, é introduzido um novo ingrediente às pedagogias psicológicas, isto é, as *leis do ritmo*, que trazem como princípio básico o respeito ao ritmo

próprio de cada criança. Surge também, colada a essas leis, a importância de se incentivar a manifestação das opiniões pessoais, o estilo próprio de se expressar, etc., a fim de que cada um descubra a sua “natureza natural” e possa elaborar seus conflitos, afinal se acredita que é dessa forma que as crianças se constituirão enquanto adultos saudáveis. Com esse objetivo, as atividades de ensino vão sendo repensadas e são introduzidas propostas, como o trabalho com psicodramas, dinâmicas de grupo, música, teatro, dança, entre outros. Opta-se por fazer isso, em função da crença que dessa maneira o aluno irá “liberar-se”, o que não significa ser livre, a partir de um trabalho sobre si mesmo, assim como aprenderá a aprender-se por meio do trabalho com o grupo.

A Pedagogia vai se tornando, dessa forma, cada vez mais psicologizada, lembrando uma “espécie de psicoterapia cujos pilares são também a expressão e a liberação de energia, e a aprendizagem adota a forma de uma *catharsis* cuja finalidade é desbloquear e eliminar resistências” (VARELA, 2000, p. 100). Dessa forma, essa proposta não busca mais a individualização, como acontecia nas pedagogias disciplinares, e sim a personalização. Algo que se alcançaria por meio de um trabalho intenso sobre si mesmo, sem que fosse necessário passar por coações, fazer esforços, etc., apenas preocupar-se consigo e com o presente. Os adeptos das pedagogias psicológicas acreditavam que, assim, as pessoas se tornariam criativas, comunicativas, expressivas, enfim, “personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitoradas’ – capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se” (Ibidem, p. 102), subjetividade desejada por eles.

4 COMPONDO A FORMA DE OLHAR: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Para iniciar o desenho da trajetória da pesquisa que deu origem a esta dissertação, reforço as afirmações de Fischer (2004) em relação às questões metodológicas. Segundo a autora, “o que determina a escolha de uma metodologia de pesquisa são os pressupostos que a sustentam, aliados à especificidade do problema a ser investigado” (p. 534). Desse modo, penso ser importante retomar minha problematização que pergunta pelos discursos sobre disciplina escolar colocados em circulação pela produção acadêmica da área da Educação dos últimos vinte anos. Ademais, seguindo o que a autora sugere, quero deixar claros os pressupostos que sustentam a minha forma de olhar para os materiais analíticos ou, dito de outra forma, os alicerces que sustentam o meu modo de pesquisar. Alicerces, muito deles, tomados emprestados do trabalho realizado por Paraíso (2012), autora que, baseada especialmente em Foucault, propôs premissas e pressupostos indispensáveis às pesquisas pós-críticas.

Nesse sentido, um dos primeiros pressupostos que utilizo como alicerce é o entendimento de que pesquisamos em tempos de incertezas, de movimento, de instantaneidade, enfim, em “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007). Tempos em que “o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 26) vão sendo repensadas. Em complemento a isso, outro alicerce considerado consiste na ideia de que, para compreender esse “novo tempo” e suas transformações, se faz necessário termos um posicionamento diferente em relação às teorizações e à forma de pesquisar, o que pressupõe considerar a possibilidade aberta a partir dessa nova conjuntura de ampliar tanto nossos *corpus* analíticos quanto nossas categorias de análise, olhando para questões que antes eram deixadas de lado ou mesmo para as que pareciam imutáveis, justamente como o tema da disciplina se apresentava para mim.

Algo que também utilizo como base, e destacaria como fundamental, já que opto por analisar os discursos sobre disciplina é a compreensão de que

não existe “verdade”, mas sim “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. [...] [O que] faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade (Ibidem, p. 27).

A ciência de que os discursos produzidos pelas pesquisas são sempre parciais, já que expressam o que foi possível significar naquele momento, baseado nas experiências daquele pesquisador e com o uso daquelas ferramentas teórico-metodológicas, assim como a provisoriedade do conhecimento produzido pelas pesquisas e a ideia de que a realidade é constituída dentro de tramas discursivas também são alicerces que sustentam a minha forma de pesquisar.

Assim, considerando tanto o problema de pesquisa quanto os alicerces relatados anteriormente, optei por produzir meu corpus empírico por meio da análise documental. Algo que, segundo Corsetti (2006) “exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, [e] não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia escolhida” (p. 36). Até porque, ainda segundo a autora, “são as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as respostas obtidas que criam a possibilidade de se ‘fazer história’” (p. 36).

Mas que documentos analisar? O que poderia dar conta de responder a esse problema especialmente complexo? Afinal, interrogar os discursos postos em circulação pela produção acadêmica da área da Educação dos últimos vinte anos não é algo que pode ser alcançado com um número muito limitado de materiais. Entretanto, sabia que não poderia dar conta de analisar toda a produção acadêmica desse período. Era preciso fazer escolhas. Ciente disso, e levando em consideração que grande parte da produção acadêmica pode ser representada pelas teses e dissertações, minha decisão foi utilizar esse critério como limitador.

Como já havia pesquisado no Banco de Teses da CAPES utilizando os descritores *disciplina escolar* e *indisciplina escolar* para compor o “estado da arte” apresentado no capítulo *Ajustando o foco: uma outra forma de problematizar o tema*, focalizei de modo mais detalhado essas mesmas pesquisas, procurando identificar quais delas poderiam compor o corpus de análise desta dissertação. A partir desse movimento, dos sessenta e dois trabalhos, resolvi trabalhar com trinta e dois, ou seja, os que faziam parte do grupo que abordava a questão da disciplina, poder disciplinar e afins e os que utilizavam em seu título a expressão (in)disciplina, por procurarem, em sua maioria, fazer um cruzamento entre as questões de disciplina e indisciplina. Por uma questão estratégica relacionada ao alcance dos objetivos propostos, mesmo versando diretamente sobre disciplina – foco deste estudo – os trabalhos de caráter histórico não fizeram parte do *corpus* empírico da dissertação. Da mesma forma, as pesquisas que abordavam a questão da indisciplina também foram excluídas.

Para facilitar a visualização dos trabalhos escolhidos, foram organizadas duas tabelas expostas a seguir.

Tabela 1 - Trabalhos que versão sobre disciplina, poder disciplinar e afins

Autor (ano de publicação)	Título
Silva (1994)	Disciplina escolar e transformação social: uma interação necessária
Nakayama (1996)	A Disciplina na escola: o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de 1º grau
Schneider (1997)	Os valores Maristas e a disciplina escolar
Silva (2002)	A abordagem filosófico antropológica como alternativa para a superação das limitações científico filosóficas da recente teoria educacional brasileira sobre o tema da disciplina escolar na educação
Maia (2002)	A disciplina escolar como interface de autonomia, mediação e gestão: uma leitura psicossocial em escolas de Ensino Fundamental em Natal
Xavier (2003)	Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios
Cardoso (2004)	Às sombras da disciplina
Côrtes (2004)	O panóptico de Yone: astúcias e táticas contra o poder disciplinar da escola
Ratto (2004)	Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação
Moraes (2004)	A vigilância e os registros no cotidiano escolar: para a construção do comportamento moral
Mardones (2004)	Quando eu mando, você obedece: um estudo sobre regras de conduta, autoridade docente e disciplina
Almeida (2005)	No meio do caminho tinha uma pedra: a disciplina escolar e sua relação com a política de proteção à criança e ao adolescente no Brasil
Waskow (2005)	Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes
Oliveira (2006)	Educação e Poder: o Estatuto da Criança e do Adolescente e as transformações da escola brasileira
Soares (2007)	(Re)pensando a Educação dos/as alunos/as ditos “problemas”: a produção dos “anormais”
Moraes (2008)	Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível
Barreto Pereira (2009)	(In)disciplina escolar e resistência ao poder autoritário: o comportamento dos alunos na perspectiva docente
Rennó (2009)	Produção de corpos dóceis: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola
Panarelli (2009)	A disciplina escolar no pensamento de João Amós Comenius
Moura (2010)	Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar
Cardoso (2011)	Disciplinamento Corporal: as relações de poder nas práticas escolares cotidianas
Brighente (2011)	A educação de educadores à luz de Michel Foucault e Paulo Freire: do corpo disciplinado e negado à libertação do corpo oprimido

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Tabela 2 - Trabalhos que versam sobre (in)disciplina

Autor (ano de publicação)	Título
Alves (2002)	(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar
Nunes (2000)	(In)disciplina escolar: a visão dos alunos
Müller (2000)	Disciplina/indisciplina no cotidiano escolar
Soares (2004)	A (in)disciplina escolar na relação professor-aluno em uma escola pública de Mato Grosso
Paiva (2005)	A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula
Silva (2007)	Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica
Oliveira (2007)	(In)disciplina escolar: estratégias do professor em sala de aula
Novais (2008)	A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar
Wicher (2008)	Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites
Figueiredo (2009)	(In)disciplina: a percepção de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cuiabá-MT

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Após essa primeira etapa, o próximo desafio foi encontrar as teses e dissertações em suas versões completas, já que no Banco de Teses da CAPES são disponibilizados apenas os resumos. Essa empreitada foi facilitada pela possibilidade de acesso às bibliotecas digitais das universidades por meio da Internet. No entanto, nem todos os trabalhos foram encontrados dessa forma, já que nem todas as universidades possuem esse tipo de serviço ou não mantêm seu acervo atualizado. Assim, para encontrar os trabalhos que não foram localizados dessa forma, utilizei outras estratégias, como pesquisa nos sites de busca utilizando diferentes descritores, contato com os autores via Facebook, etc. Como resultado, obtive dezenove produções completas, sendo que a mais antiga foi publicada em 2001. Para que não fosse necessário excluir as demais produções, utilizei o resumo das mesmas como material de análise²⁴.

Levando em consideração o que afirma Pimentel (2001) sobre as pesquisas que se utilizam da análise documental raramente apresentarem o percurso do pesquisador “desde o momento em que estabelece sua meta até as conclusões apresentadas mediante a análise” (p. 180), opto por descrever, a partir de agora, o modo como realizei o processo de esquadramento dos materiais.

²⁴ Com a finalidade de facilitar a visualização da totalidade das teses e dissertações que compõe o *corpus* empírico da dissertação, bem como o tipo de material analisado em cada uma delas, foi organizada uma tabela que se encontra no Apêndice B.

Nesse sentido, com as produções em mãos, iniciei a análise do material. Para isso, enquanto realizava a leitura dos mesmos, fui fazendo uma espécie de fichamento, no qual elenquei cinco aspectos para serem contemplados:

- 1) Problematização / objetivo(s);
- 2) Embasamento teórico;
- 3) Material empírico;
- 4) Conclusões;
- 5) Destaques.

No item *Destaques* fui colocando os excertos retirados dos materiais, devidamente paginados, seguidos de minhas observações pessoais. Ao mesmo tempo, fui fazendo, em um outro arquivo, os cruzamentos entre as pesquisas, utilizando-me de tabelas onde registrava as ideias principais e os autores que defendiam tais proposições. Após, elaborei uma lista organizada por ordem em relação à quantidade de vezes que os enunciados haviam sido abordados nas pesquisas para que pudesse ter uma noção das regularidades e raridades enunciativas sobre o tema. Foi então que tomei a decisão de organizar os discursos em três grandes grupos que deram origem as seções principais apresentadas no próximo capítulo.

Para operar sobre esse material, utilizei as contribuições teórico-metodológicas da produção foucaultiana sobre discurso. Fazer essa opção, significa escolher, conforme sugere Foucault, trabalhar na superfície dos discursos sem a preocupação de encontrar subentendidos, mas acreditando que o que é dito constitui efeitos de verdade. Por isso, levei em consideração o que sugere Fischer (2001), em relação à forma de trabalharmos com esse tipo de análise. Conforme a autora,

para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último e do sentido oculto [...] É preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando aparecer na complexidade que lhe é peculiar. [...] Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há sim enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento (p. 198).

Desse modo, procurei encarar os discursos como monumentos e não como documentos. O que significa dizer que fiz a leitura deles em sua exterioridade, sem preocupar-me com sua lógica interna. O interesse em supostos conteúdos de verdade ou em significados

profundos foram dispensados, sendo substituídos pela leitura dos discursos como *dictum*. Assim, até mesmo os silêncios foram “lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou a tona do discurso” (VEIGA-NETO, 2011, p. 98). Afinal, nessa perspectiva, o que nos interessa descobrir já está nos próprios discursos.

Escolher operar dessa forma não significa deixar de problematizar os discursos. Pelo contrário, diz respeito a problematizá-los não com o intuito de introduzir novos significados a eles, mas com o objetivo de mudar a ênfase dada, buscando fragmentos enunciativos que podem ter passado, inicialmente, de forma imperceptível. Assim, a tarefa do pesquisador “não é a de expor o não-dito, o ocultado – que não existe. É como fazia Foucault, simplesmente alterar a ênfase” (RIBEIRO, 1996, p. 1). Nesse sentido, o próprio filósofo nos alerta que analisar os discursos conforme sua proposição é

uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala [...] (FOUCAULT, 2012c, p. 56, grifo do autor).

Dessa forma, rejeitei, conforme sugere Sommer (2007) “todo um conjunto de pressupostos linguísticos que têm implicado o estabelecimento da noção de discurso como realizações da fala de um sujeito produtor de significados” (p. 58). Isso porque, o meu interesse não foi analisar o significado das palavras, e sim o papel dos discursos nas práticas sociais.

Além de analisar o *corpus* empírico com tais preocupações, considere, ao longo da apreciação dos discursos, que existe uma economia política da verdade possuidora de cinco características específicas (Foucault, 2012a). Características essas que definem que a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto de difusão e consumo; é produzida e transmitida sob o controle de grandes aparelhos políticos, como universidades, meios de comunicação, etc.; e é objeto de debate político e de confronto social. Nesses termos, também levei em consideração que

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. [Assim], 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” (Ibidem, p. 12).

Assim, foi justamente na busca de tentar identificar quais são esses discursos que a sociedade atual aceita e faz funcionar como verdadeiros, no caso da disciplina escolar, que tracei a trajetória apresentada neste capítulo. Trajetória que tornou possível produzir as análises que serão apresentadas a seguir.

5 OLHANDO PARA OS DISCURSOS: A DISCIPLINA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA CONTEMPORÂNEA

A partir da metodologia proposta no capítulo anterior, bem como tomando como base as discussões expostas ao longo da dissertação, apresento, a partir de agora, os achados da pesquisa, isto é, os discursos sobre disciplina escolar que são colocados em funcionamento pela produção acadêmica dos últimos vinte anos. Procurarei, além de expor esses discursos, identificar e analisar as regularidades e raridades enunciativas encontradas nesse vasto material, confrontando-as com as produções de autores que têm problematizado o tema. A ideia é que assim seja viável, tanto reunir dados a fim de confirmar ou refutar a hipótese da existência de uma “ordem discursiva” (FOUCAULT, 2011) que regula a produção, a natureza e a circulação dos discursos sobre o tema, quanto inferir sobre possíveis efeitos que os discursos aceitos como verdadeiros podem estar condicionando em relação à forma de lidar com as questões disciplinares atualmente na escola.

Antes de iniciar faço uma ressalva: meu desejo, com a análise empreendida, não é o de fazer juízo de valor sobre as pesquisas analisadas, dizendo se elas são adequadas ou inadequadas, boas ou ruins. O que ambiciono é fazer a crítica do modo proposto por Foucault (2006c), autor que, ao tratar sobre o assunto, afirma que

uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais (p. 180).

Até porque, “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 (DELEUZE, 1992, p. 220).

Feita essa ressalva, entro nas análises propriamente ditas. Para fins didáticos, o capítulo está organizado em quatro seções. A primeira, intitulada *Disciplina: o “bicho papão” da educação libertadora*, trata sobre a aproximação da disciplina a questões pejorativas, principal discurso colocado em ação pelas teses e dissertações analisadas. A segunda, chamada *Disciplina: de “bicho papão” à facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem*, aborda uma virada proposta por alguns pesquisadores que afirmam a

necessidade de uma nova disciplina que não tenha como objetivo a fabricação de corpos dóceis e submissos. Na terceira seção, denominada *E se a disciplina não fosse tão ruim assim...*, abordo os discursos que, mesmo não podendo ser considerados regulares, merecem ser destacados já que propõem uma forma de interpretação bastante diferente da usual sobre disciplina/poder disciplinar. Na quarta e última seção, chamada *Alguns questionamentos*, como o próprio título adianta, lanço questões em relação aos discursos colocados em ação pela produção acadêmica que foram surgindo ao longo das análises. Meu objetivo com essa última seção é dar algumas pistas em relação ao outro ponto de vista que irei propor nas considerações finais.

5.1 DISCIPLINA: O “BICHO PAPÃO” DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A escola, como espaço privilegiado de disciplinamento, tem se mostrado letal para a espontaneidade dos corpos tornando-os calcificados, regulando desde a alimentação até as vestimentas, passando pelos fluxos, pelos trânsitos, pelo sentar e levantar traduzidos na ríspida e repetitiva frase: “senta direito menino(a)!””, chegando mesmo a tentar regular as próprias necessidades fisiológicas daqueles que a frequentam, proibindo o “ir ao banheiro” e o “beber água”, dentre tantas outras proibições. O corpo fica reduzido a um mínimo de possibilidades de movimento e expressão: levanta, caminha, senta, ouve, vê, fala e come, tudo somente quando autorizado, raramente salta, grita, pula, corre, cai, deita, rola, raramente há a preocupação em permitir aos corpos que vivam sua plenitude, que experimentem, que avancem rumo as fronteiras de suas possibilidades (CÓRTEZ, 2004, p. 218).

A disciplina possibilita até hoje, no processo educacional, “fabricar” alunos bonzinhos e dóceis que não refletirão acerca de sua posição na sociedade (BRIGHENTE, 2011, p. 35).

Se no ambiente escolar qualquer conquista traz alegria, o poder nele exercido mata essa alegria e a espontaneidade (RENNÓ, 2009, p. 46).

O processo disciplinar atinge todos os educandos, controlando os seus passos, a sua postura, o seu conhecimento e as suas emoções, impedindo o outro de ser e demonstrar as suas vivências e a sua história. Ele torna-se mais um naquela sala de aula e mais uma sala de aula naquela escola (BRIGHENTE, 2011, p. 39).

Um dos fatores mais marcantes ao analisar os materiais que compõem o *corpus* empírico desta pesquisa é a regularidade dos enunciados que se consubstanciam como juízos de valor negativos acerca da disciplina. Instrumento de domesticação e dominação, impeditivo de liberdade, de movimento, de capacidade de criação, de espontaneidade, assim

como inadequação ao contexto atual são apenas alguns desses juízos. Esse movimento fica perceptível nos excertos acima e se será discutido ao longo das análises desenvolvidas nesta seção.

Para iniciar, chamo atenção ao fato de que é possível observar, em grande parte das pesquisas, o mesmo intuito relatado no capítulo *Tomando as discussões como lentes: minhas opções teóricas* de superar as pedagogias disciplinares. Proposição feita, em um primeiro momento, pelos adeptos das pedagogias corretivas, que justificavam essa necessidade em função da inadequação da organização espaço-temporal proposta pelas pedagogias disciplinares. Organização que, segundo eles, insistia em estabelecer horários inflexíveis, espaços rígidos, programas sobrecarregados, bem como exames que pretendiam formar um modelo único de homem. Da mesma forma, é possível perceber que os ideais das pedagogias psicológicas – modelo pedagógico que surge adicionando algumas características às pedagogias corretivas – ficam evidentes ao longo de muitas das discussões propostas pelas teses e dissertações analisadas.

Além disso, é interessante destacar que, assim como as pedagogias corretivas propuseram a superação das pedagogias disciplinares por meio da crítica negativa, a maioria dos trabalhos que compõem o *corpus* de análise desta dissertação também utiliza essa estratégia. Desse modo, a ideia de que o novo é sempre melhor do que algo já existente é visível em diferentes pesquisas. Para ilustrar trago um excerto de Wicher (2008):

É possível afirmar que a escola de antigamente trabalhava na maioria das vezes com base na ameaça e no castigo, características de uma cultura militarizada presente no ambiente escolar, por certo fruto da vivência de momentos históricos permeados por ditaduras militares. [...]

Hoje, o professor não é mais um encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens, mas um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antes (p. 89).

Seguindo essa mesma lógica de pensamento, a organização espaço-temporal proposta pelas pedagogias disciplinares, que são identificadas nas pesquisas ora por “pedagogias tradicionais” ora por “educação bancária”, é extremamente criticada:

Embora tenhamos constatado que alguns professores, eventualmente, busquem romper com as formas tradicionais de organização do espaço da sala de aula, cujas origens remontam às instituições educativas do século XVIII, o que se observa é a persistência da lógica das carteiras enfileiradas, alinhadas e ocupadas individualmente (SILVA, 2007, p. 122).

A foto [...] revela uma outra possibilidade de utilização da sala de aula, onde os sorrisos, os movimentos, a dança, as fantasias são permitidas. Onde as filas são abolidas junto com as notas, as chamadas, a obrigatoriedade das presenças, as avaliações, o controle dos corpos, do tempo e do espaço (CÔRTEZ, 2004, p. 252).

É proposto, portanto, que a distribuição dos indivíduos no espaço, seguindo o que Foucault (2012b) chamou de princípio da localização imediata ou de quadriculamento, bem como a organização do tempo da forma relatada no trecho de Côrtes (2004), sejam superadas. Isso também deve acontecer com o silêncio, que por ser considerado algo importante para as pedagogias disciplinares começa a ter sua necessidade questionada pelos demais modelos pedagógicos, conforme é possível observar nos trechos a seguir:

É muito provável que a preferência pelo silêncio tenha como origem a adoção de propostas pedagógicas tradicionais, segundo as quais o silêncio apresenta relação direta com a atenção à aula e o respeito ao professor. O estudante é considerado um bom aluno quando faz silêncio e obedece as recomendações do docente. As movimentações em sala e mesmo a agitação “estática” é considerada sinônimo de indisciplina ou falta de atenção e, poucas vezes, como uma manifestação de sentimentos e emoções diante de algo que pode não estar agradando ou não estimulando a participação do estudante (WICHER, 2008, p. 82).

Na Pedagogia Tradicional “a disciplina é exercida com todo rigor sem nenhum sentimento de culpa” (BECKER, 1994, p. 90). A relação que se estabelece nesse ambiente educacional é fundada na submissão dos alunos ao poder monopolista do professor, que é o detentor do conhecimento, ao contrário dos alunos que são considerados “tabulas rasa”, sendo dessa forma, inferiores. O ato pedagógico centraliza-se na palavra e irá requerer ordem e disciplina para que o processo educativo ocorra sem interrupções causadas por comportamentos ou ruídos indesejáveis. O aluno deverá permanecer sempre em silêncio, quieto, atento e ser dócil e respeitador (PEREIRA, 2009, p. 8).

A educação bancária nega o diálogo, pois predominam poucas palavras nessa concepção de educação, nela “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68) (BRIGHENTE, 2011, p. 72).

Assim, o silêncio passa a ser entendido como sinônimo de passividade, e a agitação como possível insatisfação do estudante com as propostas oferecidas pelo professor. Dessa forma, o que os excertos nos fazem pensar é que se algo está acontecendo de errado, se o estudante está sendo indisciplinado, é porque o professor não está conseguindo despertar seu interesse. Como justificativa para isso, é utilizada a tendência dos professores em lançarem mão de práticas tradicionais, conforme citado por Soares (2004):

As professoras ainda tendem a reproduzir a questão relacional da escola tradicional e comportamentalista, onde a coerção, a ameaça, a competição, o castigo e a punição ainda estão muito presentes.

Assim como nos exemplos demonstrados, pouco a pouco, outras estratégias e práticas das pedagogias disciplinares vão sendo significadas negativamente no decorrer das pesquisas. A disciplina passa a ser vista, por exemplo, como algo que é colocado em ação “a qualquer preço, nem que sejam utilizados instrumentos coercitivos para coordenar, controlar e manipular minuciosamente as atividades corporais dos alunos” (Figueiredo, 2009, p. 48). E que, ainda segundo o mesmo pesquisador, “além de regular, controlar, manter e adequar o comportamento do aluno àquele idealizado pelo professor, pode, na esfera social, ter o significado de domesticação, de submissão de corpos e de sujeição aos que possuem poder” (Ibidem, p. 48). Essa mesma leitura pode ser encontrada na pesquisa de Alves (2002) e Moraes (2004):

Em resumo, a disciplina se reduz a um conjunto de regras de conduta desprovidas de significado e importância, a normas disciplinares e a uma hierarquia rígida, em que o professor impõe e o aluno obedece. Tem-se a esperança de obter a obediência do aluno através da vigilância constante do professor. Logo, a disciplina é algo exterior, fundamentada na coação e no autoritarismo, possibilitando a existência de castigos e punições (ALVES, 2002, p. 33).

Em vez de relações de força, de exercício de embate, de troca, na disciplina temos uma relação de dominação. Relações de dominação implicam uma verticalização do poder. Hierarquizam-se as posições dos agentes institucionais, e a norma vai se incumbindo de (re)produzir os códigos de comportamento (MORAES, 2004, p. 85).

Outro agravante trazido por alguns estudos para justificar o caráter negativo das pedagogias disciplinares, e conseqüentemente da disciplina, é que para elas o controle e a submissão seriam mais importantes que os saberes e conteúdos que deveriam ser desenvolvidos na escola:

A relação com o conhecimento aparece em um segundo plano, priorizando-se, em relação ao aluno, a aquisição de comportamentos mais adequados, ou a ideia de que, para que o conhecimento seja possível, é necessário adquirir certos padrões de comportamento (CÔRTEZ, 2004, p. 81).

[...]

Toda essa situação de impedimento do acesso às aulas em função dos atrasos acaba por desmascarar o poder disciplinar e deixar à vista de todos que, para este poder, o controle e a submissão dos que são controlados é sim mais importante que os saberes e os conteúdos transmitidos (Ibidem, p. 236).

Isso acontece também em função de algumas pesquisas apontarem a disciplina como responsável tanto por compor a classe trabalhadora útil ao capitalismo, quanto por garantir a reprodução de uma cultura hegemônica. Dois aspectos bastante questionados na atualidade, já que lembram a relação oprimido/opressor, denunciada pelos adeptos das propostas libertadoras de educação:

Este projeto de sociedade moderna se apresenta extremamente vinculado a um dado contexto histórico-social, qual seja, no campo econômico, o desenvolvimento do liberalismo, do capitalismo industrial, cujo desenvolvimento prescinde [sic] de uma massa de mão-de-obra barata, mas que deve se apresentar diante da possibilidade do trabalho com hábitos adequados, higiênicos, dóceis, em uma palavra, disciplinados (MORAES, 2004, p. 25).

Quando as indústrias começaram a se proliferar, exigiu-se um outro tipo de homem e de trabalhador. Já não bastava que fosse apenas piedoso e conformado, embora isso ainda fosse apropriado. Segundo Enguita (1999, p. 113) “a partir de agora, [o homem] devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que o outro lhe impusesse”. Criam-se então instrumentos e estratégias para moldar os homens a esse novo sistema, dentre as várias táticas utilizadas, destacou-se a “disciplina” por se apresentar como a mais eficaz e duradoura, ressoando até os dias atuais (PEREIRA, 2009, p. 2).

[...]

Um dos principais objetivos desse movimento de conformação das camadas populares foi a perpetuação hegemônica da elite dominante no poder, que se serve da submissão e do trabalho dos desfavorecidos sociais, para permanecer em uma posição de privilégios (Ibidem, p. 10).

Para funcionar dentro das engrenagens do sistema capitalista, o corpo precisa ser submisso e dócil, sempre trazendo resultados ditos eficientes e gerando lucros para as corporações. Não é à toa que o corpo é alvo de repressões, disciplinas, domesticações e padronizações, anula-se a sua história, seus desejos e seu ritmo cultural (BRIGHENTE, 2011, p. 89-90).

O advento da revolução industrial traz novos elementos para o entendimento dessa discussão. Antes da industrialização, o homem determina o seu ritmo de trabalho com a natureza. Com o processo de industrialização, há necessidade de disciplinar e normalizar os corpos no sentido de reformá-los, tornando-os retos, rígidos, e resistentes à jornada de trabalho intensa, preparados para suportar a exigência da produção prevista e almejada pela estrutura do poder econômico, tornando-se útil à sociedade que se afirmava como burguesa.

[...]

Numa sociedade que gesta uma cultura hegemônica burguesa, a escola enquanto sua reprodutora, subordina e adentra a criança e o jovem a um sistema de submissão que controla e garante essa reprodução contínua (RENNÓ, 2009, p. 14).

A afirmação de que as normas disciplinares não são suficientemente discutidas, conhecidas e estabelecidas em consenso na escola também é algo que contribui para a qualificação como algo negativo, pois nos remete a uma obediência desprovida de significado:

Tais normas disciplinares, muitas vezes, não são explicitadas no cotidiano das escolas, permanecendo intocadas em seus fundamentos, finalidades e efeitos sobre as subjetividades, na medida em que tendem a ser tomadas de modo naturalizado, automatizado, como parte de um dia a dia escolar que não é questionado (RATTO, 2004, p. 208).

Nós poderíamos depreender que, para aprender, era preciso obedecer, de forma quase absoluta, ao que a professora determinava (e a professora determinava uma porção de coisas que nem parava para pensar, até porque não tinha tempo); as regras não eram discutidas e esperava-se que os alunos acatassem-nas de uma vez por todas, sem nenhum tipo de questionamento (PAIVA, 2005, p. 146).

A visão da escola enquanto produtora de indisciplina também favorece o caráter negativo dado à disciplina escolar. Faço tal afirmação, pois, segundo algumas pesquisas, quanto mais se procura disciplinar o comportamento dos estudantes, mais indisciplina estaria se produzindo. Essa é a proposição defendida, por exemplo, por Cardoso (2011) e Rennó (2009).

Em complemento a isso, alguns pesquisadores afirmam que a indisciplina seria uma tática para escapar do disciplinamento exigido nas escolas. Seria uma forma de resistência contra as regras que estariam sendo impostas. Situação essa que teria relação com aquele sentimento de culpa apontado no início desta dissertação, já que a presença de atos indisciplinados seria motivada pelo próprio professor e/ou pela escola que insistiria em exigir normas sem sentido. Essa linha de pensamento pode ser identificada nos trechos que seguem:

Todas essas ocorrências, de uma forma ou outra, trazem no bojo algo de tático, formas de burlar poderes e de irritar ou desafiar seus agentes, meios de escapar – mesmo que momentaneamente do disciplinamento (CÔRTEZ, 2004, p. 242).

A alegria traz consigo uma inquietude vital, o que impede que o processo de submissão se apresente definitiva e incondicionalmente, pois dessa vitalidade vem a possibilidade de resistência e até de rebelião. É cabível afirmar então que, quanto maior o controle, mais engenhosas serão as manifestações de resistência (RENNÓ, 2009, p. 46).
[...]

Por isso, os alunos, ao tentarem burlar as formas do sistema escolar, tentam sobreviver a ele. O riso, o deboche, o silêncio e a cumplicidade, são formas de dizer não ao que é imposto, conforme pode ser observado pela atitude dos alunos frente às câmeras [...]. A possibilidade de resistência, por vezes, se expressa em ações de rebeldia individual ou coletiva. As práticas de transgressão são, muitas vezes, potencializadas em ações de delinquência, - assim denominadas de “indisciplina” -, que o sistema de vigilância e controle lhes impinge (Ibidem, p. 59).

Pode-se dizer que o comportamento indisciplinado, praticado por alguns estudantes das salas de aula observadas constitui-se em um tipo de violência que se manifesta como uma forma de protesto e, também, como expressão de crítica do grupo aos serviços prestados ou até mesmo como forma de desabafo diante das agressões vividas no cotidiano escolar (WICHER, 2008, p. 97).

A identificação da disciplina como algo negativo é levada ao extremo em alguns casos. Para se ter uma ideia, em uma das pesquisas, chega-se a culpar as estratégias do poder disciplinar – poder colocado em ação pelas pedagogias disciplinares – pela morte de um estudante que, em função das normas em relação aos horários, não pôde ingressar na escola por ter chegado atrasado, envolvendo-se em uma situação inadequada que culminou em uma overdose. O pesquisador explica a relação que ele propõe da seguinte forma:

O que dizer de tal fato? Claro que ele fez suas opções pessoais, o que o levou a tal situação, mas essas opções se encadeiam com outras, as do poder disciplinar que o impediu de estar em sala de aula naquele dia, e talvez o medo de voltar para casa cedo demais e ser punido por isso. Se drogar excessivamente talvez tenha sido o método pouco convencional – mas que vem sendo cada vez mais praticado – para “matar” ou “escapar” do tempo até que desse a hora de voltar para casa. Seu corpo não resistiu a sua trágica forma de resistência! No entanto, já que ele tinha ido para a escola, queria estar lá, mas não pôde. Caso a rigidez disciplinar no controle do espaço não fosse tão intensa e ele pudesse ter estado em sala de aula naquela noite, talvez estivesse vivo até hoje. Fatalidade individual dialeticamente ligada à outra fatalidade que envolve a todos os seres humanos: viver numa sociedade disciplinar e de controle (CÔRTEZ, 2004, p. 240).

Em função do que foi relatado até então, um dos efeitos identificados nas análises foi a resistência em admirar, valorizar, alguém que faz funcionar estratégias e práticas do poder disciplinar. O que fica evidente no trecho a seguir:

[...] Duas delas eu entrevistei: a Diretora X e a inspetora Y²⁵. Ambas cumprem exemplarmente o papel de vigilância, fazem funcionar as engrenagens do sistema de controle e punição com extrema competência. No entanto, eu as admiro por reconhecer nelas pessoas inegavelmente comprometidas com a educação e com a Escola Municipal Z (Ibidem, p. 284).

Assim, arrisco-me a afirmar que mesmo que alguns professores considerem a colocação de práticas disciplinares em ação como algo importante para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivem ainda hoje nas escolas, a identificação da disciplina como algo negativo tem gerado um misto de mal-estar e imobilização. Afinal, quem desejaria ser considerado como alguém não merecedor de admiração, de valorização? Quem, em sua consciência, gostaria de ser rechaçado, de ser visto como anacrônico, reacionário, inadequado? Tenho certeza que a professora “Margarida”, citada no excerto a seguir, não se sentiu satisfeita ao ler a observação feita pela pesquisadora que analisou a sua prática pedagógica:

No entanto, podemos dizer, também, que a professora Margarida precisa ainda, dar um novo significado ao espaço escolar com seu tempo, rituais, rotinas e processos, de maneira que possa formar sujeitos ativos e não submissos, como os que observamos. [...] Nesse sentido, a professora precisa rever alguns posicionamentos e ter por objetivo a formação de sujeitos reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, integrando-os em experiências educativas nas quais eles possam construir um conhecimento aliado as suas vivências (ALVES, 2002, p. 139).

O que mais me intriga ao ler o excerto – e que também deve ter intrigado a própria professora – é que ela foi identificada por essa mesma pesquisa como uma pessoa bastante carismática, que demonstrava certa tranquilidade ao conversar com as pessoas, que dificilmente alterava seu tom de voz, que era respeitada pelos estudantes – diferentes dos outros professores –, que utilizava a afetividade em suas relações. Alguém que demonstrava domínio e segurança ao transmitir os conteúdos, que não ficava presa ao livro didático, que explorava as trocas dialógicas com o grupo, que sempre questionava os alunos para ter certeza de que não restavam dúvidas sobre o que fora trabalhado. Como pode um profissional como esse ser identificado como alguém que forma sujeitos submissos? Será que a utilização de práticas de controle de tempo e espaço são tão ruins a ponto dessa professora receber tal rótulo? A ponto, inclusive, de ser orientada pela pesquisadora que reveja suas práticas a fim de que tenha como objetivo “a formação de sujeitos reflexivos, cidadãos atuantes e

²⁵ Exclui os nomes das pessoas e da instituição por uma questão ética.

participativos, integrando-os em experiências educativas nas quais eles possam construir um conhecimento aliado as suas vivências”, conforme já citado no excerto acima?

Talvez essa relação tenha sido estabelecida, pois, conforme foi possível observar ao longo das análises, algumas das pesquisas têm proposto um desencaixe entre a utilização de práticas disciplinares e a metodologia de professores considerados liberais, inovadores, progressistas. Afirmações desse tipo são encontradas, por exemplo, nas pesquisas de Côrtes (2004), Paiva (2005), Silva (2007) e Brighente (2011). Para exemplificar, cito alguns excertos retirados desses materiais:

A simples observação de uma aula da professora revela que, na prática, ao contrário da propalada ideia de uma escola sem muros, sem obrigações e a serviço das vontades dos alunos, parte do trabalho cotidiano dos professores consiste justamente em limitar a “liberdade” dos discentes. Conforme observamos, mesmo que algumas regras específicas, outrora impostas pelas instituições escolares, tenham sido abolidas pelos docentes ou sejam por eles fortemente condenadas, isso não significa que eles consigam se abster, por completo, de qualquer tipo de normatização.[...] Tudo parece indicar que, embora esse poder venha se restringindo nos últimos anos, há um núcleo de exigências específicas do qual nenhum professor, *por mais liberal e inovadora que seja sua ação pedagógica*, consegue se abster (SILVA, 2007, p. 102, grifo meu).

O educador problematizador não pode ver seus educandos como “recipientes dóceis de depósitos” (FREIRE, 2005, p. 80), pois na educação libertadora eles são investigadores críticos que possuem um diálogo constante com o professor. São vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. Portanto, diz o autor, *a educação libertadora é diferente de uma educação domesticadora, pois não aceita o homem solto e desligado do mundo, já que a realidade é feita por seus próprios homens* (BRIGHENTE, 2011, p. 89, grifo meu).

[...]

O educador, na sua prática pedagógica, precisa possibilitar que o educando vivencie seu estado de sujeito, seu corpo consciente por meio de uma prática pedagógica em que *não tenha como objetivo corpos úteis e dóceis, mas conscientizados e libertos* (Ibidem, p. 103, grifo meu).

[...] vivemos crises existenciais agudas e profundas, pois *mesmo sendo assumidamente progressistas, alguns até libertários, às vezes nos pegamos nos valendo das estruturas e mecanismos de poder vigentes* para regular nossas relações uns com os outros, com funcionários e principalmente com os estudantes. Vivemos a angústia de estarmos sendo simultaneamente agentes disciplinadores e disciplinados, formadores de novos sujeitos sujeitados [...] (CÔRTEZ, 2004, p. 25, grifo meu).

Para justificar tal desencaixe, Brighente (2011) traz as contribuições de Freire (2002) em relação às posturas esperadas de um educador democrático preocupado com uma prática pedagógica progressista, como é possível observar no seguinte trecho:

Não é permitido a um educador democrático, de acordo com Freire (2002), que na sua prática pedagógica não estimule a capacidade crítica e a curiosidade do educando. Da mesma forma que não pode educar o corpo destes educandos para serem submissos. Freire (2002) admite que a curiosidade “crítica, insatisfeita, indócil” (p. 35-36) precisa ser intensificada na prática pedagógica progressista, para que assim tenhamos cidadãos críticos e não ingênuos (BRIGHENTE, 2011, p. 73).

Ao buscar subsídios de outros autores para entender a atribuição de sentidos negativos à disciplina, trago as contribuições de Estrela (1986). A autora afirma que, ao longo do tempo, a palavra disciplina passou a ser marcada por várias conotações, sendo que hoje costuma-se evocá-la não apenas relacionando-a a obediência de regras, mas também às sanções provenientes de seu não cumprimento, bem como para referir-se ao impacto doloroso causado em quem recebe essas punições. O que, segundo ela, poderia ter relação com o caráter negativo, muitas vezes, aliado à palavra, situação observada ao longo da análise empreendida. Nesse mesmo viés, Prairat (2003), chega a falar de um certo sentimento de anacronismo que se observa em relação a utilização dos termos disciplina e indisciplina. Segundo ele, é como se fosse esperado que essas expressões não fizessem mais parte do vocabulário pedagógico atual.

Nesse sentido, é interessante destacar que Prairat (Ibidem) sugere que os estudos realizados por Foucault, em *Vigiar e Punir*, contribuíram para que esse sentimento de anacronismo se estabelecesse. O que, de início, pode parecer absurdo, já que quem conhece mais profundamente a obra do autor, e sabe de seus propósitos, tem claro que a análise exposta no livro não tem como objetivo julgar a disciplina, nem crucificar a forma como as instituições de sequestro, dentre elas, a escola, colocam em ação o poder disciplinar. Entretanto, não posso deixar de destacar que muitas pesquisas utilizam-se das observações expostas em *Vigiar e Punir* justamente para fazer isso. Dessa forma, diria que, infelizmente, – e aqui me permito fazer um juízo de valor, já que fundamento meus estudos nas obras do autor – o uso *equivocado* de Foucault pode ter auxiliado no entendimento da disciplina como algo negativo. Para ilustrar, trago alguns excertos das pesquisas analisadas:

As reflexões de Foucault fazem com que percebamos que a disciplina pode ser desenvolvida numa dimensão de exercício de poder, que tem nas regras, na punição e no exame, eficientes mecanismos de controle do indivíduo. *Em decorrência, tal modelo de disciplina não se apresenta compromissado com uma ação educativa que tenha por objetivo desenvolver a autonomia e o poder crítico do aluno* (ALMEIDA, 2005, p. 16, grifo meu).

Michel Foucault tem essa visão de corpo como *corpus*, percebendo-o na sua integralidade como um conjunto de sentimento, apreensão sensações, passível de ser “domesticado”, “docilizado” para, como objeto, ser objeto de exploração, de escravidão, de opressão (BRIGHENTE, 2011, p. 15).

Para Foucault (2007)²⁶ a escola torna-se uma instituição eminentemente disciplinar e *que surge não como um instrumento de emancipação para a liberdade, mas sim como um mecanismo de repressão, punição e manipulação dos indivíduos*, a fim de que se tornem dóceis e úteis (PEREIRA, 2009, p. 10, grifo meu).

Faz-se um diálogo com Foucault a respeito de seu conceito de sociedade disciplinar (séculos XVIII, XIX e início do século XX). Algumas explicitações se fazem necessárias para uma compreensão maior dessa formação denominada pelo autor de sociedade disciplinar, que, ao longo do tempo se modificou, mas ainda deixa fortes vestígios na sociedade atual, e contribui para caracterizar o sujeito tal como é hoje, e como está configurado nas formulações das ciências humanas e sociais: um sujeito “docilizado” pelos padrões vigentes da sociedade, *muitas vezes alienado e seguidor de regras* (RENNÓ, 2009, p. 15, grifo meu).

Após a apresentação desses dados, é possível afirmar que uma certa “demonização” da disciplina é algo recorrente na produção contemporânea da área da Educação dos últimos vinte anos. Dentre essas questões, destacam-se as relacionadas à dominação, à submissão, à privação de liberdade, de movimento, de capacidade de criação, de espontaneidade, assim como à inadequação ao contexto atual. Características que nos remetem, como as próprias pesquisas analisadas sugerem, à “pedagogia tradicional” e/ou à “educação bancária”, sendo, dessa forma, impeditivos para se colocar em prática o modelo de educação libertadora, que fomos convencidos a almejar como modelo ótimo de educação.

5.2 DISCIPLINA: DE “BICHO PAPÃO” À FACILITADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Como estratégia na busca de superar a disciplina exposta anteriormente, alguns discursos ensaiam o que poderíamos chamar de uma nova ordem discursiva (FOUCAULT, 2011) sobre a disciplina. Exemplos disso são encontrados nos estudos de Alves (2002), Figueiredo (2009), Rennó (2009), Almeida (2005), Waskow (2005) e Wicher (2008). Tratar-se-ia de um novo tipo de disciplina, que segundo esses mesmos estudos, não pode ser arbitrária e nem ter como objetivo a fabricação de corpos dóceis e submissos. Nele, até

²⁶ Refere-se ao livro *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault. A edição atualizada do mesmo livro encontra-se nas referências.

mesmo a indisciplina deve ser considerada como algo positivo, como um catalisador do ato de conhecer, como sugere o trecho a seguir:

Para que o aluno possa acompanhar as mudanças que hoje se fazem presentes, far-se-á necessário adequar-se a um outro tipo de disciplina, “que não mais será a do silenciamento, da obediência e da resignação, mas sim uma disciplina que evoque afínco, vontade de conhecer, persistência”, em que a chamada “indisciplina” possa ser tomada como um movimento organizado, e o barulho, a agitação e a movimentação, que antes eram considerados “vilões”, passam a ser catalisadores do ato de conhecer (AQUINO apud ALVES, 2002, p. 151).

A nova proposta de disciplina até admite a necessidade de um certo controle sobre os comportamentos dos indivíduos, desde que tenha como intuito possibilitar o convívio em sociedade e o alcance de um desempenho escolar mais efetivo. Entretanto, deixa claro que esse controle não pode ser feito de maneira arbitrária, pois, se assim for, produzirá os mesmos sujeitos submissos e incapazes de refletir que o modelo de disciplina criticado:

Se, por um lado, a escola busca cumprir a função de disciplinar os alunos, ensinando-os a viver em um mundo social pautado por normas e regras, por outro, para desenvolver a função de instrução ela parece ter que contar com um mínimo de interiorização prévia de certas regras, já que o trabalho pedagógico as pressupõe (SILVA, 2007, p. 18).

Discute-se a necessidade de uma certa adaptação do indivíduo no processo educativo, como forma de acesso à cultura, considerando que o controle sobre os comportamentos se faz necessário para uma boa convivência em sociedade. Porém, a disciplina corporal não pode ser realizada de maneira arbitrária, tendo como produto corpos submissos e incapazes de refletir sobre o valor dos limites como condutores da autonomia e formação (RENNÓ, 2009, p. 14-15).

Dessa forma, a disciplina não seria vista “como um instrumento de repressão e controle, mas como um conjunto de normas utilizadas no contexto educativo para uma convivência social mais democrática e para um desempenho escolar mais significativo” (WICHER, 2008, p. 83). Nesse sentido, é proposto, partindo da crítica ao modelo disciplinar utilizado na Modernidade, que se possa pensar em um sistema normativo com outros propósitos, conforme observa-se no seguinte trecho:

Deve-se disciplinar para controlar, silenciar, normatizar e padronizar as condutas dos alunos, de acordo com os pressupostos constituídos na Modernidade que, com forte embasamento nas concepções da filosofia kantiana legavam à escola a função do disciplinamento dos corpos e mentes infantis? Ou pode-se pensar na disciplina escolar como um sistema normativo voltado para a convivência cooperativa embasada em princípios de justiça e reciprocidade? (WASKOW, 2005, p. 127).

Um item imprescindível nessa nova proposta de disciplina seria o estabelecimento das regras de forma consensuada, pois, segundo seus adeptos, se elas forem impostas podem motivar atos indisciplinados. Atos que seriam justificáveis, pois se trataria de uma forma legítima de protesto frente ao autoritarismo que circundaria as ações de imposição. Ademais, se forem estabelecidas de forma participativa passariam a ser entendidas como necessárias ao convívio em sociedade:

Outro aspecto também importante é o modo como a regra foi determinada, se por meios coercivos ou com base em princípios democráticos, pois, quando uma regra é imposta ao estudante, este pode não se sentir obrigado a cumpri-la e a manifestação por meio da indisciplina pode ser entendida como um protesto frente ao autoritarismo dessa ação (WICHER, 2008, p. 92).

[...]

A escola também necessita da construção de regras e normas estabelecidas por todos para orientar o seu funcionamento e a convivência entre os diferentes sujeitos. Assim, as normas deixam de ser vistas somente como determinações autoritárias e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social (Ibidem, p. 83).

Além da recomendação de que as regras sejam estabelecidas de forma consensuada, é sugerido que elas possam ser flexibilizadas conforme os interesses e necessidades que forem se apresentando nas diferentes situações:

Sugerimos que o estabelecimento de regras seja democrático e conte com a participação de todos os protagonistas da comunidade escolar, sobrelevando-se o caráter provisório dessas normas e a possibilidade de se negociá-las conforme os interesses e as necessidades que surgirem (FIGUEIREDO, 2009, p. 111-112).

Para justificar tais recomendações são utilizados os progressos percebidos em pesquisas que afirmam que um regime disciplinar claro e consensuado garante a eficácia das escolas, tanto no campo cognitivo quanto no campo disciplinar (SILVA, 2007). Isso porque essa forma de gerenciar as normas escolares poderia funcionar como “uma alternativa mediadora no sentido de minimizar as regras impostas” (RENNÓ, 2009, p. 71).

Outra característica interessante a ser destacada é que esse grupo de pesquisas relaciona o conceito que se tem de educação ou o tipo de indivíduo que se quer formar com a metodologia disciplinar que é colocada em ação. O que, em certo sentido, auxilia no abandono de estratégias e práticas das pedagogias disciplinares, já que teriam como objetivo, conforme as próprias pesquisas apontam, formar um tipo de cidadão submetido ao grupo social ao qual pertence e não um sujeito que tenha a personalidade livre, como seria o desejado:

A realidade moral é, pois, desenvolvida pelo sujeito em função das relações efetivas que estabelece, e a pedagogia ou a educação escolar têm papel preponderante no processo desse desenvolvimento, conforme os procedimentos que adotar [...] “é evidente que os métodos serão muito diferentes conforme desejemos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que pertence” (PIAGET, 1998, p.25; WASKOW, p. 10).

Seguindo a mesma lógica de pensamento dessa nova proposta disciplinar, Carvalho (1996), em seu texto *Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais*, afirma que na escola “o emprego da palavra disciplina implica uma outra noção, menos fundada em uma ordem fixa e imutável de procedimentos comportamentais e mais relacionada ao aprendizado das diversas ciências, artes ou demais áreas da cultura” (p.132). A disciplina escolar teria relação, portanto, muito mais com um método, com um modo de fazer, do que com qualquer outra coisa. Seria, portanto, um caminho para a aprendizagem, que poderia variar em função das especificidades do que se deseja ensinar. Existindo assim, uma disciplina para cada situação. Essa visão é compartilhada por Alves (2002), Müller (2000), Cardoso (2004), Schneider (2007), Ratto (2004), Xavier (2003) e Wicher (2008):

A disciplina pode também ser vista no plural, como um caminho para a aprendizagem que varia em função das especificidades do que se quer ensinar e enquanto o que dinamiza a capacidade criativa do alunado. E é nesse sentido também que a disciplina pode ser articulada ao enfoque dado por Foucault à questão ética, na perspectiva de uma espécie de “estética disciplinar”, ambas entendidas no contexto da ênfase aos processos de autogoverno dos sujeitos no campo moral a partir de vinculações com o universo estético. Nessa perspectiva, os ordenamentos cotidianos da escola estariam mais voltados para as singularidades de cada criança, incentivando-a a manter relações ativas e criativas consigo mesmas (RATTO, 2004, p. 312).

A ideia de disciplina é, pois, indissociável da ideia de regra e de obediência. Todavia, esse conjunto de regras e a forma de obediência que elas reclamam encontram-se diretamente associadas a uma determinada formação social. Poderíamos dizer, portanto, que há uma disciplina religiosa, familiar, sindical, militar, escolar, etc. Cada uma dessas formas de disciplina possui características próprias e encontra suas bases de sustentação nos valores pertencentes àquele grupo, no tipo de relação de poder ali existente, e nas características da atividade que o funda e que são sempre historicamente determinadas (SILVA, 2007, p. 24).

A disciplina escolar não se identifica com boa ordem, mas com práticas que exigem diversas disposições e diferentes tipos de exigência. A questão da disciplina ou indisciplina na escola não se restringe em obter um tipo padronizado de comportamento, mais do que isso, ela envolve o como ensinar certas maneiras de se trabalhar (ALVES, 2002, p. 19).

Sendo vista dessa forma, seria preciso a presença de alguém que ensinasse a disciplina adequada ao ambiente escolar. Esse alguém, segundo as pesquisas de Alves (2002) e Silva (1997), seria o próprio professor que iniciaria, assim, os estudantes nas regras necessárias para que os processos de ensino e aprendizagem fossem possíveis:

Se o aprendizado pressupõe a posse de uma disciplina, de um método, de um modo de fazer algo, de regras que o constituem e o possibilitam. Daí então, a necessidade da presença de alguém que ensine esses métodos, como no caso da sala de aula, o professor que, ao ensinar, inicia o aprendiz nas regras cânones, nos procedimentos em uma área de conhecimento (Ibidem, p. 18).

Como se percebe, assim como os conteúdos escolares não podem ser aprendidos *a priori* ou num passe de mágica, o mesmo pode ser dito acerca das regras escolares. Conforme relatam as próprias docentes, o respeito às regras que os alunos manifestam em suas aulas seria fruto de um trabalho normativo consciente, persistente e coerente, desenvolvido por elas em suas interações quotidianas com os alunos (SILVA, 2007, p. 228).

Manter a disciplina passa a ser, portanto, uma habilidade do professor, que deve incluir em suas práticas ações que permitam o ensino dos comportamentos necessários na escola. No entanto, nada é falado sobre quais seriam as ações necessárias para esse fim e, nem mesmo, sobre quais seriam esses comportamentos, como foi identificado por Xavier (2003) em sua tese de doutorado:

Parece-me que não há clareza nas instituições escolares sobre quais são exatamente as posturas desejadas para os/as alunos/as nesta época em que, como referem Horst e Narodowski (1999), as relações indubitavelmente se democratizaram nas escolas (XAVIER, 2003, p. 222).

Fala-se em criatividade, em uma surpreendente capacidade de reverter situações desfavoráveis, em estabelecimento de rotinas, porém não se deixa claro quais seriam as estratégias e práticas que deveriam ser utilizadas pelos professores. É como se existisse um vácuo, já que as que conhecíamos foram sendo abolidas em função de sua crescente identificação como algo negativo, que necessitaria ser abolido:

A criatividade do professor é um dado bastante significativo para lidar com questões disciplinares. O professor deve criar uma maneira própria de trabalhar, sempre com vistas nos objetivos e características que deseja alcançar, disciplinas e métodos de ação e pensamento considerados de valor (ALVES, 2002, p. 19).

[...]

Como vimos, alguns docentes apresentam uma surpreendente capacidade de reverter situações desfavoráveis como esta, recompondo as condições necessárias para que a aula transcorra num clima de disciplina necessário à ação pedagógica. Esse é o caso das professoras de Matemática e de Ciências que, conforme pudemos constatar, apresentam uma alta capacidade de lidar com as mais variadas condições adversas (Ibidem, p. 221).

Ao contrário, a professora Valéria apresentava um início de aula diferente das demais. Primeiro, ela deixava claro o que iriam fazer, logo na entrada, escrevendo na lousa as atividades a serem desenvolvidas naquele dia – é o que ela chama de “rotina”. “Com a rotina na lousa o aluno sabe o que vamos fazer durante o dia, é uma forma de organizar a aula e controlar a ansiedade deles” (WICHER, 2008, p. 97).

Silva (2007) até oferece algumas pistas. Segundo ele, os professores que logram mais sucesso em suas práticas são os que reconhecem que nem todos os estudantes possuem uma autodisciplina e, baseados nisso, incluem as regras como parte integrante e permanente dos seus processos cotidianos de sala de aula:

Quando os docentes tendem a contar demasiadamente com uma autodisciplina que a maior parte dos alunos não possui, acabam se eximindo de suas funções socializadoras e contribuindo para o agravamento das condutas desviantes (SILVA, 2007, p. 27).

[...]

Conforme pudemos observar, mesmo demonstrando confiar nos adolescentes, as professoras não esperavam que eles fossem dotados de uma autodisciplina que dispensasse o controle de suas condutas. Assim, procuravam comunicar, de forma clara, firme e permanente, as regras que julgavam necessárias ao trabalho pedagógico (Ibidem, p. 225).

No entanto, ele não deixa claro sobre como fazer isso, da mesma forma que as demais pesquisas analisadas fazem. Sobre esse fato, Xavier (2003) chega à conclusão de que existe um certo “apagamento” nos discursos pedagógicos em relação, tanto ao papel da escola no

processo de disciplinamento dos alunos/as, quanto sobre as estratégias necessárias para esse fim:

Os discursos oficiais acadêmicos falam do papel da escola na formação intelectual e na formação moral dos jovens cidadãos e cidadãs; porém, enquanto para a formação intelectual há propostas de práticas sistematizadas, há nos mesmos, um silêncio sobre as possíveis estratégias a serem adotadas para a formação moral. Também não fica claro, quando se fala em formação moral, do que se está falando, se do processo de disciplinamento escolar, ou ainda, se esses processos são tomados como concomitantes, paralelos ou interdependentes. (Ibidem, p. 47-48).

[...]

O que as práticas na escola vêm mostrando é que parece ser necessário prever, também, um processo paralelo e concomitante de organização e contenção das turmas de alunos/as, sem o que o trabalho corre o risco de ser inviabilizado. E o que também começa a ser percebido é que não se fala nisto, ao menos de forma substantiva, no período de formação dos professores e professoras. (Ibidem, p. 45).

5.3 E SE A DISCIPLINA NÃO FOSSE TÃO RUIM ASSIM...

Mesmo não podendo ser comparado aos discursos colocados em ação pela produção acadêmica expostos até aqui, já que os que apresentarei nesta seção se enquadram muito mais em raridades do que em regularidades enunciativa, opto por apresentá-los, em função de proporem uma forma de interpretação bastante diferente da usual sobre disciplina, da qual eu compartilho. Esse grupo de trabalhos é composto pelas pesquisas de Xavier (2003), Ratto (2004), Moraes (2008) e Moura (2010) e têm como similaridade a utilização de Foucault para embasar suas conclusões. Dessa forma, a ideia sobre disciplina exposta no trecho a seguir é comum a todos os trabalhos:

A disciplina esquadrinha o espaço, decompõe e recompõe as atividades, rege as relações do uso do tempo, dos corpos e das forças. Adiciona e capitaliza o tempo sobre os indivíduos de maneira que seja possível a sua utilização e o seu controle (MORAES, 2008, p. 57).

[...]

A disciplina realiza a sujeição constante das forças do corpo e lhe impõe uma relação de docilidade e utilidade, trabalhando o corpo detalhada e individualmente. Exerce sobre ele uma coerção sem folga nos espaços de confinamento, adestrando-o por meio de rotinas para melhor retirar e apropriar-se das forças (Ibidem, p. 111).

A influência do autor faz com que esses pesquisadores analisem a questão da disciplina vinculada ao poder, já que, para Foucault “[...] 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 uma “anatomia” do poder, uma tecnologia” (2012b, p. 203). Cabe ressaltar que, ao falar sobre poder, as pesquisas pertencentes a esse grupo não compartilham de seu significado usual, ou seja, algo negativo, que exclui, reprimi, censura, recalca. Diferente disso, ele é encarado em seu caráter produtivo:

Essa análise sobre o que promove um dispositivo disciplinar, e não só sobre o que o mesmo proíbe, remete à discussão sobre a consideração produtiva ou positiva do exercício do poder expressa por Foucault.
[...]

Acrescenta ainda o mesmo autor: “de modo geral, diria que a proibição, o rechaço, longe de serem as formas essenciais adotadas pelo poder, não são se não seus limites extremos. As relações de poder são acima de tudo produtivas” (id. 2000, p.156). O poder produz e, afirma ainda, Foucault (apud Morey, 2000): “[...] e produz o real, através de uma transformação técnica dos indivíduos que em nossa sociedade recebe o nome de normalização” (p. i) (XAVIER, 2003, p. 147-148).

Ao explorarem esse caráter produtivo do poder, fazem referência ao seu principal efeito, isto é, a produção de indivíduos. Para isso, consideram que a “nossa individualidade, a identidade obrigatória de cada um é o efeito e o instrumento de uma forma de exercício de poder, o poder disciplinar” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 228). Isso fica evidente nos excertos a seguir:

Eis o efeito principal das disciplinas: a produção de indivíduos. Em particular, o indivíduo criado a partir da Modernidade e que chega ao presente de Foucault para ser problematizado e rastreado historicamente, através da genealogia que ele empreendeu a partir de diferentes objetos de estudo (RATTO, 2004, p. 18).
[...]

Essa produção de indivíduos baseia-se em um processo de individualização máxima, que busca fixar identidades, definindo a todos e, ao mesmo tempo, a cada um, para o que o estabelecimento das diferenças é central. Todos devem tornar-se disciplinados e, portanto, dóceis e úteis, o que significa que aprendam um amplo e complexo conjunto de maneiras de se relacionar consigo, com os outros, com as autoridades, com o espaço, com o tempo e assim por diante (Ibidem, p. 20).

A Pedagogia viria a contribuir de modo decisivo para a disseminação e sofisticação do poder disciplinar e, com isso, para a fabricação do sujeito moderno (XAVIER, 2003, p. 62).

Enquanto objeto de conhecimento, o homem é o resultado da configuração epistemológica do saber moderno e um efeito do poder disciplinar. Isso não seria possível sem a ajuda da pedagogia, da escolarização e das instituições educativas. A escola deve ser compreendida, a partir de Foucault como um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno (MOURA, 2010, p. 15).

O poder como algo que não se possui, mas sim se exerce; algo que é efetivado nas relações e que não está ancorado em nenhum lugar específico também é explorado pelos pesquisadores desse grupo. Dessa forma, o entendimento compartilhado por eles é de que

[...] o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro aqueles que se encontram alijados dele. Rigorosamente falando, o poder é algo que não existe; existem práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em nenhum lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (MACHADO, 2012, p 17-18, grifo do autor).

Tal entendimento fica evidente nos excertos que seguem:

Para compreender a materialidade do poder em seu funcionamento cotidiano, “deve-se remeter ao nível das micropráticas, das tecnologias políticas onde nossas práticas se formam” (DREYFUS & RABINOW, 1995: 203). Veiga-Neto (1995) enfatiza que o poder “não existe (no sentido definido do artigo e no sentido duro do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e, capilarmente” (1995: 32). Essas práticas, em dado momento e em tal contexto histórico fixam-se sob formas rituais, impondo obrigações e direitos e estabelecendo procedimentos minuciosos com uma lógica intrínseca. Pode-se referir, dessa forma, a uma lógica das práticas.

[...] O poder mais se exerce do que se possui. Não é o privilégio adquirido ou conservado; é o efeito de posições estratégicas que constituirão e direcionarão as nossas práticas diárias (MORAES, 2008, p. 26).

Situação como a [...] comentada torna visível como os chamados micro-poderes, referidos por Foucault (1982)²⁷ não estão situados num ponto específico da estrutura social e funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos que nada nem ninguém escapa (XAVIER, 2003, p. 127).

²⁷ Refere-se ao livro *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault. A edição atualizada do mesmo encontra-se nas referências.

O poder é uma relação que vem de baixo e consiste em uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização. “O poder não existe” (FOUCAULT, 2004b, p. 248)²⁸. O poder não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social. Funciona como uma rede de dispositivos aos quais ninguém escapa, não existe exterioridade possível, limite ou fronteira para o poder. É uma prática ou relação que se exerce, se efetua, que funciona como uma maquinaria que se dissemina por toda a estrutura social (MOURA, 2010, p. 43).

A necessidade de liberdade para que o poder seja exercido é analisada nos trabalhos de Moraes (2008), Moura (2010) e Ratto (2004). Desse modo, a máxima de que poder e liberdade seriam opostos é superada, já que a liberdade é vista como parte integrante do poder:

O poder, entendido dessa forma, só pode ser exercido sobre sujeitos “livres”, enquanto “livres”. [...]. O exercício do poder é um modo de ação de alguns sujeitos ativos sobre outros sujeitos ativos. É um conjunto de ações “livres” sobre ações “livres” (MORAES, 2008, p. 25-26).

Dessa forma, a existência da liberdade é condição indispensável ao exercício do poder. Suas relações se dão num campo aberto de possibilidades no qual a capacidade de resistência é um elemento constitutivo da própria definição de poder (MOURA, 2010, p. 44).

Para Foucault, é mediante o exercício das relações de poder que o exercício da liberdade acontece. A liberdade, nesse sentido, não é o outro do poder, lhe é inerente, como afirmado em outro momento. É assim que define “as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades” (FOUCAULT, 1999, p. 413; minha tradução). (RATTO, 2004, p. 71).

Em complemento a isso, Moura (2010) faz uma diferenciação entre dominação por meio do poder e dominação por meio da violência:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la.

Uma relação de poder, ao contrário se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim

²⁸ Idem a situação relatada na nota de rodapé anterior.

como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243)²⁹.

A dominação pelo poder passa pelo corpo, age na alma e se efetiva pelo consentimento do indivíduo. É racional, duradoura e produtiva. Ao agir pela sutileza, pelo convencimento, uma relação de dominação eficiente suspende a vontade de resistência dos indivíduos (MOURA, 2010, p. 50).

5.4 ALGUNS QUESTIONAMENTOS

No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, 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, 2012a, p. 279).

E foram justamente esses modos de viver ou morrer provocados pelos discursos aceitos como verdadeiros sobre disciplina escolar que fizeram com que diferentes questões fossem surgindo em meu pensamento conforme avançava nas análises. Questões essas, especialmente oriundas da seção *Disciplina: o “bicho papão” da educação libertadora*, parte das análises que mais me fez refletir, o que não deve ser nenhuma novidade, em função dos relatos realizados na introdução desta dissertação.

Para iniciar, destaco que, ao ler os excertos das pesquisas, o leque de questionamentos se estendeu desde o sentimento de culpa por estar indo contra ao que diz respeito à ordem do “politicamente correto” até o de indignação em função dos efeitos que o caráter negativo atribuído à disciplina vem produzindo na escola contemporânea. Efeitos que senti na pele e que prejudicaram uma tomada de decisão mais rápida em relação às estratégias que utilizaria em sala de aula para que fosse possível cumprir minha função de ensinar na nova realidade que a vida havia me apresentado.

Conforme ia lendo e relendo os materiais, ponderava se realmente seria necessário colocarmos a disciplina e as características esperadas dos estudantes na atualidade, isto é, criticidade, espontaneidade, criatividade, entre outras, em lados opostos. Afinal, se considerarmos a origem etimológica da palavra disciplina, que, como afirma Veiga-Neto

²⁹ Idem a situação relatada na nota de rodapé anterior.

(2003), deriva da palavra *disciplina*, formada por (*discere* + *pueres*), ou seja, dizer às crianças, esse afastamento não teria sentido nenhum. Falo isso porque, qual seria o problema de dizermos a elas quais comportamentos são esperados? Qual seria o problema de orientarmos como elas devem se comportar em sala de aula para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivem de forma menos sofrida? Isso, a meu ver, não impediria que elas alcançassem tais características. Pelo contrário, facilitaria o seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, outra coisa que não saía do meu pensamento era a forma como a maioria dos meus colegas resolviam as questões relacionadas à indisciplina, especialmente na escola pública, por não existir um controle tão intenso da equipe diretiva e dos pais. As constantes gritarias, ofensas, humilhações ou, usando o vocabulário de Dubet (1997), os renitentes “golpes de estado” faziam parte da rotina diária. Pensava nisso, pois acreditava que essa forma de enfrentamento estava sendo muito mais prejudicial ao desenvolvimento das crianças do que a utilização de práticas e estratégias disciplinares que, como afirmei ao longo do trabalho, não consistem em atos de violência, diferente do que acontece nesses casos. Chamo atenção para esse fato não com o propósito de criticar os professores que fazem isso, mas para chamar a atenção de que o abandono das estratégias utilizadas para disciplinar os comportamentos dos estudantes sem colocar nada no lugar pode estar auxiliando na proliferação desses atos violentos. Isso porque acabamos deixando de ensinar os comportamentos necessários para que o corpo/criança se torne corpo/aluno nem da forma como aprendemos a condenar, nem de outras maneiras, restando apenas a repressão dos comportamentos indesejados. Ao tratar sobre esse assunto, Paiva (2005) alega que

a escola passou a rejeitar todas as decorrências de uma opção pelo ensino tradicional, acreditando que estaria, desse modo, optando por um ensino mais democrático, recaindo em um erro ao deixar de falar sobre disciplina. No entanto, o silêncio da escola não a tornou mais democrática e, sim, mais despreparada para administrar as questões que advêm de uma escolha por métodos mais democráticos de ensino (Ibidem, p. 19).

Em complemento a isso, Xavier (2003) afirma que

as escolas hoje, pelo menos as comprometidas com propostas mais democráticas/progressistas, não se veem como produtoras de sujeitos disciplinados/ordeiros, como nas propostas tradicionais, mas também não assumem a construção de sujeitos autônomos e autodisciplinados, como supostamente seria o defensável (XAVIER, 2003, p. 89).

O questionamento em relação ao silêncio também é algo passível de problematização. Afinal, não é possível estabelecer qualquer tipo de comunicação sem que um possa escutar o outro. Se em um grupo grande, como é o caso das salas de aula, todos quiserem falar ao mesmo tempo, não será possível nem ensinar, nem aprender. Claro que aqui não estou afirmando que o silêncio deva reinar em todos os momentos nas salas de aula, até porque a interação entre os estudantes facilita o processo de aprendizagem e gera um certo burburinho, mas, da forma como ele vem sendo criticado pelas pesquisas e aproximado à passividade, posso inferir que tenha se tornado vergonhoso e inadequado afirmar a sua necessidade, mesmo que seja em certas situações.

Da mesma forma, também é possível problematizar a crítica em relação à organização espacial proposta pelas pedagogias disciplinares. Crítica feita por permitir, além de outras coisas, que o professor exerça com facilidade uma das práticas do poder disciplinar, isto é, a vigilância hierárquica. Falo isso, pois a substituição realizada pela organização em grupos ou pelos famosos círculos – encontrados em praticamente todos os níveis de ensino – foi embasada em promessas de superação dessa vigilância constante, o que não se concretizou, já que, nessas formas de organização espacial, o controle que se exerce supera o anterior, pois desloca-se apenas do professor para todas as pessoas do grupo ou da turma, dependendo da situação.

Ao abordar esse assunto, Gore (2011) afirma que a organização das salas em círculo, por exemplo, pode implicar um controle ainda maior, em função de que o campo de visibilidade e vigilância é majorado. Antes, nas filas, havia a possibilidade de um espaço de invisibilidade, ao esconder-se atrás de um ou outro colega, o que não acontece nessa forma de organização, visto que todos estão sempre visíveis, tanto pelo professor, quanto pelos colegas. Sommer (2007), ao analisar as ideias da autora, afirma que ela acaba demonstrando é que “não há nada de inerentemente libertador ou repressor nas diferentes formas de organizar a sala de aula” (p. 64). Dados que se contrapõe a crítica referente à organização proposta pelas pedagogias disciplinares ou a qualquer outra forma de organização espacial utilizada nas escolas.

O fato de que a agitação possa ser entendida como insatisfação do estudante, outro argumento utilizado para identificar a disciplina como um mal, me fez refletir sobre o quanto se fala pouco na escola em relação à coerção necessária à vida em sociedade, sobre como ela exige que alguns instintos sejam reprimidos e, sobre, principalmente, como tudo isso é doloroso. Parece que a afirmação de Freud (2010) em relação ao homem civilizado ter trocado uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança foi esquecida.

Faço tal afirmação, pois, atualmente, as escolas precisam se parecer muito mais com parques de diversões – verdadeiros centros de entretenimento pedagógico – do que com espaços educativos. Caso contrário, os atos de indisciplina serão justificáveis, em função de que os professores não estarão conseguindo despertar o interesse dos estudantes ou, como as próprias pesquisas afirmam, não estarão conseguindo satisfazê-los (e será que é esse o propósito da escola?). Nesse sentido, Varela (2000) afirma que

é como se as instituições escolares que funcionam com pedagogias psicológicas se afastassem nas primeiras etapas de formação da função explícita da transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades apenas encoberto mediante referências ao lúdico-tecnológico, a processos de simulação de problemas, a jogos na “realidade virtual” que fazem de muitas das escolas verdadeiros parques de alucinado entretenimento (p. 103-104).

A visão da escola enquanto produtora de indisciplina, que me parece estar baseada nessa mesma linha de pensamento, é uma das proposições que mais me intriga, pois, se essa afirmação se aplicasse, será que a indisciplina aconteceria em maior quantidade nas escolas que, normalmente, não possuem um sistema disciplinar tão efetivo? Será que os atos indisciplinados ocorreriam com mais intensidade nas aulas dos professores que não utilizam práticas de disciplinamento? Será que as escolas militares, espaços que colocam exemplarmente em ação as estratégias e práticas do poder disciplinar, não deveriam ser as mais afetadas pela indisciplina? E tantos outros “serás” que poderiam ser levantados ao pensar sobre esse ou sobre os demais discursos colocados em circulação pela produção acadêmica contemporânea apresentados aqui.

Para encerrar, destaco que, da mesma forma que a apreciação das teses e dissertações de nossa área suscitou em mim diferentes sentimentos e questionamentos, espero que as análises apresentadas neste capítulo possam despertar nos leitores outros tantos, pois o que fiz é apenas uma entre tantas possibilidades. Ela faz parte da luta que empreendi a fim de construir as minhas próprias “versões de verdade” (PARAÍSO, 2012, p. 27) com o auxílio das ferramentas que optei por utilizar, pois afinal, “o discurso que produzimos com as nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descritivas que escolhemos para operar”

(Ibidem, p. 28). Nesse sentido, desde já, fica o convite para que cada um possa estabelecer as suas próprias “versões de verdade” sobre o tema da disciplina escolar.

6 PROPONDO UM OUTRO PONTO DE VISTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O TEMA

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2006a, p. 13).

É repetindo a epígrafe que utilizei para introduzir o trabalho que inicio o capítulo de encerramento desta dissertação, afinal foi a possibilidade de pensar diferente do que eu pensava e perceber diferente do que eu percebia que me motivou a pesquisar sobre o tema da disciplina. Algo que, até então, parecia imutável para mim, pois, conforme relatei, tinha sido ensinada, e até mesmo ensinado, que a falta de disciplina tinha relação com atitudes inadequadas dos professores. Dessa forma, se sofriam com ela, deveriam se dar conta de sua culpa e mudar sua postura pedagógica, o que resolveria a problemática da indisciplina. Entretanto, um desses “momentos da vida”, como nos fala Foucault no excerto destacado acima, no meu caso, o ingresso no município de Porto Alegre como professora, me fez duvidar de minhas certezas, me colocar num outro ponto focal, enfim, voltar a refletir. E foi justamente esse movimento de retorno à reflexão sobre as questões disciplinares que eu procurei demonstrar ao longo do capítulo *Direcionando o olhar: o tema de pesquisa e meus porquês*.

Após fazer isso, em busca de descobrir o que já havia sido pesquisado sobre disciplina e indisciplina, bem como apresentar o diferencial do estudo que eu viria a propor, expus, no capítulo *Ajustando o foco: uma outra forma de problematizar o tema*, um “estado da arte” composto pelas teses e dissertações publicadas no Banco de Teses da Capes, encontradas por meio dos descritores *disciplina escolar* e *indisciplina escolar*. A partir desse exercício, constatei que as questões referentes à indisciplina têm sido estudadas por um número significativo de pesquisadores, que têm explorado diferentes relações envolvendo o tema. Em contrapartida, não é isso que acontece quando se trata das questões que envolvem a disciplina. Tal constatação fez com que reforçasse a necessidade de problematizar o tema dos discursos sobre disciplina. Desafio que levei adiante objetivando identificar os discursos postos em circulação pela produção acadêmica contemporânea, já que eles têm especial relevância na constituição das “verdades” aceitas pelos professores.

Logo em seguida, no capítulo *Tomando as discussões como lentes: minhas opções teóricas*, apresentei discussões que considerei relevantes para o entendimento do tema que

havia escolhido problematizar. Essas discussões foram organizadas em três seções: temas relacionados ao discurso, temas relacionados à disciplina e temas relacionados à escola. Na seção sobre discursos, demonstrei, com a contribuição dos estudos de Foucault (2012 c), que eles são formados por um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva. Além disso, que, bem mais do que apenas ligar o nosso pensamento à coisa pensada, os discursos constituem os objetos de que falam, formam a nossa maneira de pensar sobre eles (VEIGA-NETO, 2011). Na seção sobre a disciplina, diferenciei poder de violência, afirmando que o poder é exercido quando há possibilidade de resistência e, quando isso não é possível, se trataria de um ato de violência (VEIGA-NETO, 2008, 2009). Também analisei a questão do poder, alegando que ele deve ser visto como algo produtivo e não negativo como costumamos enxergá-lo, da mesma forma que sugere Foucault (2012a). Abordei também, nessa mesma seção, os usos da disciplina, bem como as linhas gerais de sua história, enfocando a trajetória da disciplina desde o seu aparecimento nas comunidades religiosas da Idade Média até o surgimento da “função-Psi”, que se estendeu por todos os sistemas disciplinares. Na seção sobre a escola, tratei sobre a escola moderna e sobre os modelos pedagógicos de Varela (2000), isto é, as pedagogias disciplinares, as pedagogias corretivas e as pedagogias psicológicas, dando enfoque especial às pedagogias disciplinares, em função da relação direta com o tema problematizado. Nessa subseção, abordei o conceito de disciplina, o tipo de poder que ela coloca em funcionamento, seu objetivo, suas estratégias e práticas, bem como falei sobre o panóptico e a sociedade disciplinar, questões relacionadas a esse modelo pedagógico.

Então, no capítulo *Compondo a forma de olhar: a trajetória da pesquisa*, apresentei o caminho que segui na busca de encontrar possíveis respostas para o problema que havia proposto. Ao longo desse relato, procurei deixar claro as premissas e pressupostos que orientaram a minha forma de pesquisar, que se resumem, basicamente: no entendimento de que pesquisamos em tempos de incerteza, no qual as metanarrativas, a linearidade histórica, a visão realista de conhecimento vão sendo repensadas (PARAÍSO, 2012); na ideia de que não existe “verdade”, mas sim regimes de verdade (FOUCAULT, 2012a); e na proposição de que os discursos que produzimos são sempre provisórios e parciais. Ademais, apresentei o meu entendimento sobre a análise discursiva de inspiração foucaultiana. Análise que consiste, fundamentalmente, em trabalhar na superfície dos discursos sem a preocupação de encontrar subtendidos, mas acreditando que o que é dito produz efeitos de verdade.

Para apresentar os achados da pesquisa, organizei o capítulo *Olhando para os discursos: a disciplina na produção acadêmica contemporânea*, que foi dividido em quatro

seções. Na primeira, apresentei os discursos que aproximam a disciplina a questões pejorativas, afirmando que entre essas questões estariam as relacionadas à dominação, à submissão, à privação de liberdade, de movimento, entre outras. Na segunda, abordei a proposição de alguns pesquisadores sobre uma nova proposta de disciplina que teria como objetivo a superação do modelo disciplinar produtor de corpos dóceis e submissos. Na terceira, falei sobre os discursos que propõe um olhar produtivo em relação à disciplina/poder disciplinar. E, na quarta, apresentei alguns questionamentos em relação aos discursos colocados em ação pela produção acadêmica contemporânea, especialmente motivados pelos discursos que atribuem à disciplina uma caráter negativo. Nessa parte, procurei dar algumas pistas sobre o outro ponto de vista em relação à disciplina que dá nome a este capítulo e que abordarei a partir de agora.

Para iniciar essa apresentação, destaco que o cruzamento das ferramentas teóricas-metodológicas e dos materiais analisados possibilitou confirmar a hipótese que eu nutria acerca da existência de uma “ordem discursiva” (FOUCAULT, 2011) que estaria regulando a produção, a natureza e a circulação dos discursos sobre disciplina. Ordem que aceita como “verdade” dois tipos de discursos: os que aproximam a disciplina a questões negativas e os que propõem a possibilidade de uma nova disciplina que não tenha como objetivo a fabricação de corpos dóceis e submissos. Disciplina essa, que seria um caminho para a aprendizagem, e que teria como base regras flexíveis e consensuais, conforme apresentado no capítulo anterior.

A identificação dessas “verdades” permitiu que fosse possível inferir que, tanto a aproximação da disciplina a questões negativas, quanto o apagamento existente em relação a estratégias metodológicas para essa nova proposta de disciplina – fato identificado durante as análises – possam estar impulsionando o abandono das possibilidades de ensinarmos às crianças os comportamentos que esperamos delas enquanto estudantes, como a própria origem etimológica da palavra disciplina propõe, o que pode estar influenciando, entre outras coisas, o aumento da indisciplina. Faço tal afirmação, pois, como nos alerta Milstein e Mendes (2009), o corpo/criança não funciona como corpo/aluno de forma natural, precisando de certos ensinamentos para que isso se efetive, algo que, devido a esse abandono, pode estar sendo prejudicado.

Além disso, levando em consideração o entendimento sobre discursos apresentado ao longo desta dissertação, outra consideração que faço é que a inexistência de estratégias metodológicas em relação à disciplina pode estar sendo condicionada pelo “apagamento” ocorrido nos discursos pedagógicos em relação ao papel da escola no processo de

disciplinamento dos comportamentos dos estudantes. Esse “apagamento”, segundo (Xavier, 2003), teria relação com o “pouco realce dado às propostas do projeto moderno de construção de sujeitos autônomos, autorregulados, autodisciplinados” (p. 96). Em complemento a isso, a autora afirma que “embora nos documentos oficiais haja, em geral, referência à produção de cidadãos autônomos como meta da escola, isto não parece se concretizar em termos de propostas concretas de práticas pedagógicas” (Ibidem, p. 96). Esse “apagamento” também seria identificado nas falas das professoras e nas produções relacionadas à educação em geral.

Tal situação foi comprovada durante a primeira tentativa de coleta de materiais realizada até a produção definitiva do *corpus* de análise desta pesquisa. Como minha ideia inicial era analisar os discursos veiculados por revistas educacionais, visto que acredito no caráter pedagógico que a mídia vem assumindo “na medida que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando modos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2002, p. 153), explorei os últimos três anos das revistas enviadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)³⁰, que é financiado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Refiro-me às revistas *Carta Fundamental*, *Nova Escola*, *Pátio*, *Carta na Escola* e *Presença Pedagógica*. Após esse exercício, verifiquei a inexistência quase total de discussões sobre as questões disciplinares nesses materiais. Para se ter uma ideia, a revista *Carta Fundamental* não abordou nenhuma vez o tema no decorrer dos três anos analisados. A revista *Carta na Escola* tratou por apenas três vezes em trinta e seis edições. Nas demais revistas, até foi possível encontrar algumas menções ao tema, especialmente na *Nova Escola*, porém o material coletado não possibilitaria uma análise aprofundada, pois, em sua maioria, tratava de respostas de uma psicóloga, de não mais de um parágrafo, para dúvidas enviadas por professores sobre o tema.

Esse “apagamento”, que eu adjetivaria de discursivo, me faz pensar que, assim como Veiga-Neto (2006) afirma na conclusão do texto *Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império*,

boa parte da subjetivação operada na e pela escola – uma subjetivação durante muito tempo realizada preponderantemente pelo poder e pelas práticas disciplinares – ou se deslocou para o espaço social mais amplo ou, mesmo

³⁰ “O PNBE Periódicos tem por objetivo adquirir e distribuir revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar. As revistas são destinadas a aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino.” (Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>> Acesso em: 25 jan. 2013).

ainda ocorrendo no espaço escolar, deixou de contar com aquele tipo de poder e com aquelas práticas (como tecnologias) para a fabricação de sujeitos (p. 34).

Além disso, me faz perceber o quanto temos dificuldade de admitir que dispositivos de controle e de regulação continuam presentes nas instituições educacionais, mesmo nas que se dizem “progressistas”. Algo que Xavier (2003) já havia anunciado em sua tese de doutorado. Como justificativa para isso, a autora diz que começa

[...] a acreditar que as teorizações educacionais críticas, com as quais a sua geração tanto se identificou, e que permeiam as crenças de um número muito significativo de professores e professoras, possam estar impedindo, de certa forma, que as questões disciplinares sejam consideradas e enfrentadas nas práticas escolares, uma vez que as posturas políticas dos mesmos, vêm, possivelmente, impedindo o reconhecimento da inevitabilidade do controle, da disciplina e da regulação naqueles espaços, por estarem essas categorias comprometidas, nas suas percepções, com a subjugação/opressão das crianças e jovens – para ficar restrita ao espaço escolar, – o que era/é justamente o oposto dos seus propósitos (Ibidem, p. 229).

E foi justamente essa percepção de que o controle e a regulação estariam diretamente relacionados à subjugação/opressão que contribuiu para que a disciplina fosse identificada como um mal a ser extirpado, como foi exposto ao longo do trabalho. Nesse sentido, gostaria de chamar atenção ao fato de que essa aproximação acaba fazendo com que deixemos de olhar para as questões disciplinares com mais atenção, deixemos de discutir sobre elas – da mesma forma como aconteceu comigo.

Cumprе ressaltar que desse modo, ao invés de propiciarmos liberdade aos estudantes, como era a ideia inicial das pedagogias corretivas e psicológicas, ao proporem a superação das pedagogias disciplinares, podemos estar fazendo com que eles se tornem constantemente dependentes de outras pessoas para geri-los. Falo isso porque não estão sendo orientados sobre como fazê-lo, nem da forma como eram ensinados em outros tempos, nem de outras formas. Assim, os professores acabam exercendo muito mais a função de punir os estudantes por comportamentos que eles não têm, do que ensinar a desenvolvê-los, o que acaba tornando o processo de ensino muito desgastante. Afinal, as estratégias e práticas do poder disciplinar, ao invés de serem substituídas por práticas “libertárias”, estariam sendo substituídas por atos de violência.

Dessa forma, me arisco a afirmar, se isso for possível, que o poder que estaríamos colocando em ação no enfrentamento das questões disciplinares atualmente na escola não seria nem o psicopoder, nem o disciplinar, mas sim o poder soberano. Poder que, a meu ver,

teria muito mais afinidade com questões pejorativas relacionadas à dominação, à submissão, à privação de liberdade, etc., do que o poder disciplinar, conforme vem sendo aceito como “verdade”. Afinal,

a disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. [...] Ser disciplinado não é obedecer cegamente; é colocar a si próprio, regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 8).

É pensando nisso que proponho um outro ponto de vista em relação à disciplina escolar. Uma outra forma de olhar o tema, que implicaria, em primeiro lugar, desassociar a disciplina da imagem negativa que fomos convencidos a relacioná-la. Para, em seguida, voltarmos a problematizar esse tema, despidos do medo de estarmos indo contra ao que pertence à ordem do “politicamente correto”. Desse modo, acredito que seria possível pensarmos em estratégias para colocar em prática a proposta de disciplina relacionada a um caminho para a aprendizagem, que me parece bastante adequada à realidade vivida hoje nas instituições escolares, mas que ainda é limitada em termos de práticas. Para que esse desafio se torne viável, sugiro que possamos olhar com mais atenção para as proposições apresentadas na seção *E se a disciplina não fosse tão ruim assim...*, pois foi justamente a minha aproximação com essas discussões que permitiu que eu pudesse, pouco a pouco, colocar em prática esse outro ponto de vista que proponho aqui.

Além disso, é necessário nos darmos conta de que a escola contemporânea continua sendo um “espaço de aquisição e produção de cultura e conhecimentos, mas, também, de socialização, de subjetivação, de construção de identidades, bem como de regulação, de disciplinamento e de controle” (XAVIER, 2003, p. 27-28). O que precisaria não só ser falado, mas muito bem discutido nos programas de formação de professores, a fim de que o desafio de ensinar não se tornasse algo tão doloroso a ponto de precisarmos decretar inúmeros “golpes de estado”, ou chegarmos ao extremo de gritarmos por socorro, como sugere o título da dissertação.

Proponho esse outro ponto de vista, pois acredito que, da mesma forma que determinadas condições possibilitaram que certos discursos fossem sendo tomados como verdadeiros, outras condições podem fazer com que discursos que hoje são considerados raros possam vir a entrar na “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2011). Isso só será possível, se nos dermos conta de que se as verdades são inventadas/fabricadas são sempre passíveis de problematização e reinvenção. E é justamente esse o convite que espero ter feito ao longo

desta dissertação, ou seja, o de problematizar os discursos aceitos como verdadeiros sobre disciplina escolar para pensarmos em formas produtivas de enfrentar o desafio cotidiano de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de. **No meio do caminho tinha uma pedra: a disciplina escolar e sua relação com a política de proteção à criança e ao adolescente no Brasil**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- AMADO, João. **Interação pedagógica e indisciplina na aula: um estudo de características etnográficas**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; PACHECO, Eliezer. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais**. Brasília: INEP, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabarra, 1981.
- BAUMAN, Zigmund. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 19, jan/jun. 1994.
- BELÉM, Rosemberg Cavalcanti. **Representações sociais sobre indisciplina escolar no Ensino Médio**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan. **A educação de educadores à luz de Michel Foucault e Paulo Freire: do corpo disciplinado e negado à libertação do corpo oprimido**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- BRITO, Clóvis da Silva. **A indisciplina na Educação Física**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.13-34.
- CARDOSO, José Tiago. **Disciplinamento Corporal: as relações de poder nas práticas escolares cotidianas**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

CARDOSO, Sérgio Ricardo Pereira. **Às sombras da disciplina**. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

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

CHAVES, Rosa Silvia Lopes. **Sentimentos de professores(as) diante da indisciplina de alunos(as) adolescentes no Ensino Fundamental**. 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Perdizes, 2005.

CORREIA, Marinêz Luiza. **Papel social do diretor em relação à indisciplina**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

CORSETTI, Berenice. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa**: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. UNIrevista. São Leopoldo, v. 1, n.1, p. 32-46, jan. 2006.

CÔRTEZ. Alex Sandro Barcelos. **O panóptico de Yone**: astúcias e táticas contra o poder disciplinar da escola. 2004. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CUNHA NETO, Francisco Sales da. **Práticas do disciplinamento no Liceu no Ceará dos anos de 1937 a 1945**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

DALCIN, Talita Banck. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DAMKE, Anderléia Sotoriva. **A percepção social da indisciplina escolar**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, p. 222 - 231, maio/dez, 1997.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. Do lar a fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESTRELA, Maria Teresa. **Une étude sur l'indiscipline en classe**. Lisboa: INIC, 1986.

EWALD, François. **Foucault a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAHÃO, Maria Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria & Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.143-161.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FIGUEIREDO, Claudio José Santana de. **(In)disciplina: a percepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá-MT**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

_____. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In: **Michel Foucault: estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999. p. 393-415.

_____. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Est-il donc important de penser?** In: FOUCAULT, Michel. Dits et écrits IV (1980-1988). Paris: Galimard, 2006c.

_____. **A ordem do discurso**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Microfísica do poder**. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

_____. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c.

_____. **Ditos e escritos IV. Estratégia, Poder-Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GOMES JUNIOR, Antonio Pinho. **Impressões e concepções de um conjunto de professores da rede municipal de Cordeirópolis - SP acerca da indisciplina escolar e dos efeitos desta sobre a prática docente**. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Administração e Comunicação, Universidade de São Marcos, São Paulo, 2007.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-20.

GROSS, Ivan. **Discurso Pedagógico sobre Indisciplina Escolar**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

HAMZE, Amelia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>> Acesso em: 05 maio 2013.

HORST, Claudia Van Der; NARODOWSKI, Mariano. **Orden y disciplina son el alma de la escuela**. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 91-113, 1999.

LIMA, Ana Laura Godinho. **De como ensinar o aluno a obedecer: um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965**. 1999. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOPES, José Passos. **A indisciplina – do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?** 2006. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012. p. 3-21.

MACIEL, Luciana Rodrigues Messa. **A disciplina escolar nos documentos oficiais do município de Petrópolis: uma leitura a partir de Foucault**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007.

MAIA, Ana Maria Cunha Aguiar. **A disciplina escolar como interface de autonomia, mediação e gestão: uma leitura psicossocial em escolas de Ensino Fundamental em Natal**.

2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

MARDONES, Simone Damm Zogaib. **Quando eu mando, você obedece**: um estudo sobre regras de conduta, autoridade docente e disciplina. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **La escuela en el cuerpo**: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999.

MENDES, Fabiane Mathias Delatre. **Indisciplina Escolar na Visão de Coordenadores Pedagógicos**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

MORAES, Antônio Luiz de. **Disciplina e controle na escola**: do aluno dócil ao aluno flexível. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

MORAES, Marta Correa de. **Esse menino é mal educado! Um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MORAES, Ronaldo Ginez. **A vigilância e os registros no cotidiano escolar**: para a construção do comportamento moral. 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2004.

MOREY, Miguel. **Michel Foucault**: un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: El libro de Bolsillo, 2000.

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a escola**: disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MÜLLER, José Luiz. **Disciplina/indisciplina no cotidiano escolar**. 2000. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2000.

MURATA, Ioshi. **A indisciplina na sala de aula e o livro negro**. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias e Informação e Educação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **A Disciplina na escola**: o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de 1º grau. 1996. 239 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

NARODOWKI, Mariano. **Después de clase:** Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

_____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século:** cultura, política e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Ynaê Pauline de Aguiar Nogueira. **Política de formação do professor de Educação Física e indisciplina escolar.** 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

NOVAIS, Elaine Lopes. **A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana:** vozes, discursos e alteridade no contexto escolar. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Juarez Magno. **(In)disciplina escolar:** A visão dos alunos. 2000. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

OECD. **Teaching and Learning International Survey:** first results from Talis. Paris: OECD, 2009.

OLIVEIRA, Anderson Rodrigues de. **Direito, Educação e Poder:** O Estatuto da Criança e do Adolescente e as transformações da escola brasileira. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2006.

OLIVEIRA, Wedja Maria. **(In)disciplina escolar:** estratégias do professor em sala de aula. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. **A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula.** 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PANARELLI, Angelica Moreira. **A disciplina escolar no pensamento de João Amós Comenius.** 2009. 51 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias Pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.

PAULA, Gisângela Faria de. **A indisciplina e suas representações no cotidiano escolar**. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Educação moral e cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

PELEGRINI, Rosa Maria. **Indisciplina de alunos: jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva - Uberlândia (MG)**. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto. **(In)disciplina escolar e resistência ao poder autoritário: o comportamento dos alunos na perspectiva docente**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

PEREIRA, Marcia Aparecida Silva. **Indisciplina Escolar: Concepções dos professores e relações com a formação docente**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PEREIRA, Maria do Carmo Toscano de Brito. **Indisciplina na Escola: Representações sociais de professores e alunos**. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

PEREIRA, Maria José de Moraes. **Disciplina e Disciplinamento: da Vara de Marmelo à Cadeirinha do Pensamento**. 2003. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIAGET, Jean. Procedimentos da Educação Moral. In: Parrat-Dayana & Tryphon. **Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIMENTEL, Alessandra. **O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

PINTO, Celina Regina Jardim. **Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas**. 2009. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

PRAIRAT, Eirick. Questions de discipline à l'école e tailleurs. 2^o éditions. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação.** 2004. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RENNÓ, Claudia Martins. **Produção de corpos dóceis: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola.** 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009.

RIBEIRO, Renato Janine. **Os ensaios de Foucault.** Folha de São Paulo: Jornal de Resenhas. São Paulo, n. 16, 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, vol. 6, n. 19, set/dez, 2006, p. 37-50. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>> Acesso em: 02 mai. 2012.

SCHNEIDER, Hugo Roque. **Os valores Maristas e a disciplina escolar.** 1997. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SILVA, Luciano Campos. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica.** 2007. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Luiz Carlos Faria. **Disciplina escolar e transformação social: uma interação necessária.** 1994. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, Perdizes, 1994.

SILVA, Luiz Carlos Faria. **A abordagem filosófico antropológica como alternativa para a superação das limitações científico filosóficas da recente teoria educacional brasileira sobre o tema da disciplina escolar na educação.** 2002. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SILVEIRA, Maria Lucia Dondon Salum. **A Indisciplina em sala de aula: o que pensam professores e alunos.** 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Vida Pulsante - Ordem Reinante: os registros de indisciplina escolar.** 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2007.

SIMON, Ingrid. **Indisciplina escolar e autoridade docente.** 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, Branca Esler de Souza. **(Re) pensando a Educação dos/as alunos/as ditos “problemas”:** a produção dos “anormais”. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2007.

SOARES, Regina Suzi. **A (in)disciplina escolar na relação professor-aluno em uma escola pública de Mato Grosso**. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SOMMER, Luís Henrique. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57 a 67, jan./abr. 2007.

SOUZA, Rita de Cássia. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)**. 2001. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, Rita de Cássia. **Não premiarás, não castigarás, não ralharás... Dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955)**. 2006. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

STRECK, Danilo. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki. **(In)Disciplina Escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001)**. 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Paraná, Curitiba, 2004.

TEIXEIRA, Alcionéia. **Cenas de uma escola contemporânea: uma geração indisciplinada ou um geração de novos sujeitos**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria Escolar**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 6, 1992. p. 68-96.

_____. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século: Cultura, política e Currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?** In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault Belo Horizonte: Autêntica**, 2006.

_____. **Crise da modernidade e inovações curriculares**: da disciplina para o controle. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 7, p. 141 a 149, set./dez. 2008.

_____. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Violência e Poder. A violência viola, o poder seduz**. Entrevista concedida a Márcia Junges. Revista do Instituto Humanista Unisinos, São Leopoldo, ano IX, 2009. Disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2559&Itemid=293>. Acesso em: 09 dez. 2013.

WASKOW, Silvana de Boer. **Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes**. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WICHER, Carolina La Torre. **Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

APÊNDICE A – TABELA COM AS TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZADAS NO
“ESTADO DA ARTE”

TRABALHOS HISTÓRICOS	TRABALHOS SOBRE INDISCIPLINA	DISCIPLINA, PODER DISCIPLINAR E AFINS	(IN)DISCIPLINA
Lima (1999) Souza (2001) Pereira (2003) Szenczuk (2004) Cunha Neto (2005) Souza (2006) Maciel (2007) Dalcin (2009) Pelegri (2011)	Chaves (2005) Simon (2005) Paula (2005) Murata (2005) Pelegri (2005) Lopes (2006) Silveira (2007) Moraes (2007) Simões (2007) Correia (2007) Brito (2007) Gomes Junior (2007) Damke (2007) Pereira (2008) Belém (2008) Gross (2008) Pirola (2009) Pereira (2009) Mendes (2009) Teixeira (2010) Nogueira (2010)	Silva (1994) Nakayama (1996) Schneider (1997) Silva (2002) Maia (2002) Xavier (2003) Moraes (2004) Côrtes (2004) Mardones (2004) Cardoso (2004) Ratto (2004) Waskow (2005) Almeida (2005) Oliveira (2006) Soares (2007) Moraes (2008) Rennó (2009) Barreto Pereira (2009) Panarelli (2009) Moura (2010) Cardoso (2011) Brighente (2011)	Nunes (2000) Müller (2000) Alves (2002) Soares (2004) Paiva (2005) Oliveira (2007) Silva (2007) Novais (2008) Wicher (2008) Figueiredo (2009)
Total: 09	Total: 21	Total: 22	Total: 10

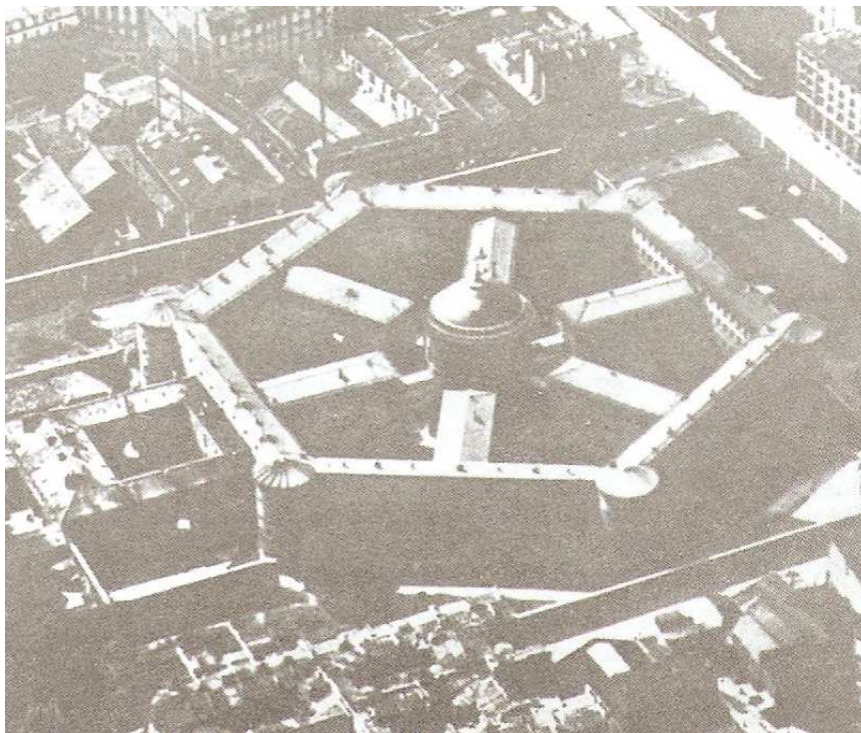
Total geral: 62

APÊNDICE B – TABELA COM AS TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZADAS NO
CORPUS EMPÍRICO DA PESQUISA

DISCIPLINA, PODER DISCIPLINAR E AFINS		(IN)DISCIPLINA	
Autor (ano)	Tipo de material analisado	Autor (ano)	Tipo de material analisado
Silva (1994)	Resumo	Nunes (2000)	Resumo
Nakayama (1996)	Resumo	Müller (2000)	Resumo
Schneider (1997)	Resumo	Alves (2002)	Completo
Silva (2002)	Resumo	Soares (2004)	Resumo
Maia (2002)	Resumo	Paiva (2005)	Resumo
Xavier (2003)	Completo	Oliveira (2007)	Resumo
Moraes (2004)	Completo	Silva (2007)	Completo
Côrtes (2004)	Completo	Novais (2008)	Completo
Mardones (2004)	Resumo	Wicher (2008)	Completo
Cardoso (2004)	Resumo	Figueiredo (2009)	Completo
Ratto (2004)	Completo		
Waskow (2005)	Completo		
Almeida (2005)	Completo		
Oliveira (2006)	Resumo		
Soares (2007)	Resumo		
Moraes (2008)	Completo		
Rennó (2009)	Completo		
Barreto Pereira (2009)	Completo		
Panarelli (2009)	Completo		
Moura (2010)	Completo		
Cardoso (2011)	Resumo		
Brighente (2011)	Completo		
Total de resumos: 10 Total de trabalhos completos: 12		Total de resumos: 5 Total de trabalhos completos: 5	

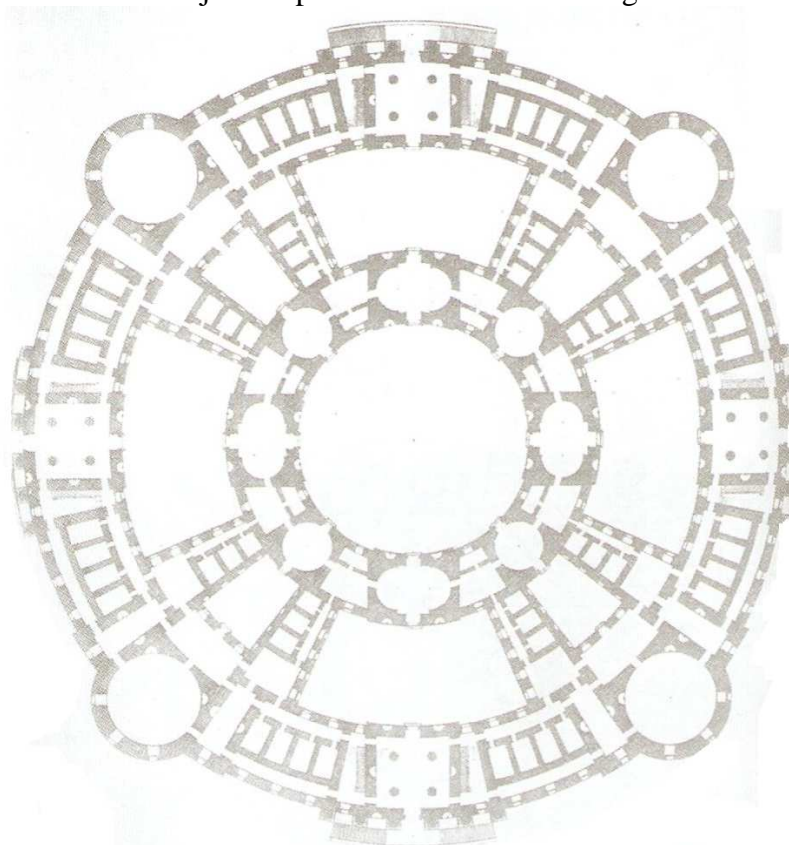
ANEXO A – IMAGENS ILUSTRATIVAS DO PANÓPTICO

Prisão de Petite Roquete



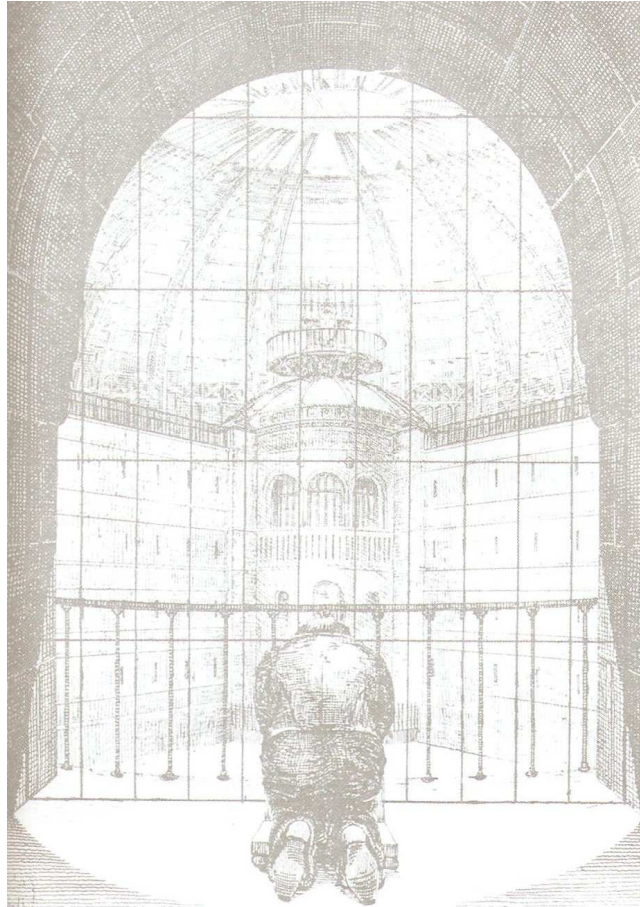
Fonte: FOUCAULT (2012b), s. p.

Projeto de prisão de J. F. de Neufforge



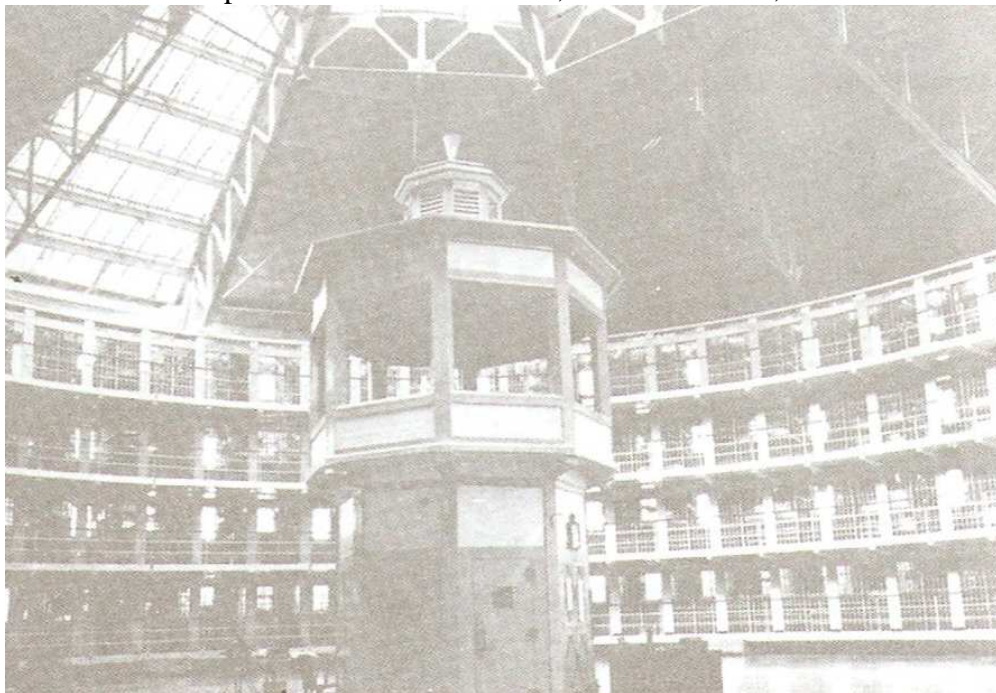
Fonte: FOUCAULT (2012b), s. p.

Projeto de penitenciária de N. Harou-Romain, de 1840 –
Um detento, em sua cela, reza diante da torre central de vigilância



Fonte: FOUCAULT (2012), s. p.

Interior da penitenciária de Stateville, Estados Unidos, século XX



Fonte: FOUCAULT (2012), s. p.