

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

GLEIDSON GONÇALVES DE QUEIROZ

DO SUJEITO INDISCIPLINADO AO *EMPREENDEDOR DE SI*:
uma cartografia da discursividade contemporânea sobre disciplina escolar (2010-2020)

BELO HORIZONTE
2023

GLEIDSON GONÇALVES DE QUEIROZ

DO SUJEITO INDISCIPLINADO AO *EMPREENDEDOR DE SI*:
uma cartografia da discursividade contemporânea sobre disciplina escolar (2010-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti

BELO HORIZONTE
2023

Q3s Queiroz, Gleidson Gonçalves de.
O sujeito indisciplinado ao *empreendedor de si* [recurso eletrônico] :
uma cartografia da discursividade contemporânea sobre disciplina escolar
(2010-2020) / Gleidson Gonçalves de Queiroz. - 2023.
1 recurso online (137 f. : il., color.): pdf.

Orientador: Fernando Luiz Zanetti.

Apêndices: f. 120-136

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 111-119.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader

1. Educação - Teses. 2. Cartografia - Teses. 3. Disciplina escolar -
Teses. 4. Ensino - Teses. 5. Empreendedorismo - Teses. 6. Capital humano -
Teses. 7. Neoliberalismo - Teses. 7. Racionalidade - Teses.
9. Aprendizagem - Teses. I. Zanetti, Fernando Luiz. II. Universidade do Estado
de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 370

GLEIDSON GONÇALVES DE QUEIROZ

DO SUJEITO INDISCIPLINADO AO *EMPREENDEDOR DE SI*:
uma cartografia da discursividade contemporânea sobre disciplina escolar (2010-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Dissertação defendida e aprovada em 27 de abril de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti (UEMG) - Orientador/presidente da banca.

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Andrade (UEMG) - Banca examinadora.

Prof. Dr. Julio Roberto Groppa Aquino (USP) - Banca examinadora.

Prof.^a Dr.^a Juliana Cordeiro Soares Branco (UEMG) - Suplente.

Prof. Dr. Tiago Cassoli (UFJ) - Suplente.

Dedico este trabalho a minha família e a todos os trabalhadores da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo incentivo e pelo companheirismo.

Ao Prof. Dr. Fernando Zanetti pela orientação, parceria e dedicação no desenvolvimento desta pesquisa.

E, também, pelas valiosas contribuições, não poderia deixar de agradecer à Prof.^a Dr.^a Ana Paula Andrade e o Prof. Dr. Julio Groppa Aquino.

Meus agradecimentos à Prof.^a Dr. Juliana Soares Branco e ao Prof. Dr. Tiago Cassoli pela leitura deste trabalho.

Aos demais professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Ainda que precisemos reconhecer a força dos processos de assujeitamento pelos quais foram moldados os processos educativos ocidentais modernos, é também aí nestas práticas investigadas por Foucault que podemos encontrar formas de abrir a nós, que pensamos e agimos em nosso presente, possibilidades outras de atuação (GALLO, 2018, p. 223).

RESUMO

Com a presente pesquisa objetivou-se cartografar as performances empreendedoras na discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar veiculadas nos editoriais acadêmicos da educação entre 2010 a 2020. O referencial teórico utilizado na pesquisa teve como base as noções de *governamentalidade e racionalidade neoliberal* desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault (2008a; 2008b) confluindo, por vez, com a noção de *Homo discentis* segundo Noguera-Ramírez (2011) e com o indivíduo *micro-empresa* em Sylvio Gadelha (2016). O percurso metodológico teve abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Para isso, realizou-se a construção de um arquivo de pesquisa que, ao ser analisado, evidenciou o esboço de um sujeito com as seguintes performances: autônomo, livre, flexível, autorresponsável, autogovernável, ágil e aberto aos processos de aprendizagem permanente. Assim, após analisar a relação entre disciplina/indisciplina escolar e o empreendedorismo, discutir sobre as performances empreendedoras a partir da noção de governamentalidade neoliberal e explicitar sobre a formação do sujeito *empreendedor de si* em uma *sociedade da aprendizagem*, verificou-se que o discurso do empreendedorismo ao migrar do âmbito econômico para os domínios da educação sugeriu a formação de um sujeito investidor. Portanto, concluiu-se que a discursividade sobre a disciplina/indisciplina escolar contemporânea revelou o esboço de um sujeito que terá a tarefa de *empreender a si mesmo* em uma sociedade insuflada pelo discurso neoliberal.

Palavras-chave: Arquivo. Cartografia. Empreendedorismo. Disciplina. Governamentalidade neoliberal.

ABSTRACT

This research aimed to map the entrepreneurial performances in the discourse on school discipline/indiscipline published in the academic editorials of education between 2010 and 2020. The theoretical framework used in the research was based on the notions of *governmentality and neoliberal rationality* developed by the french philosopher Michel Foucault (2008a; 2008b) confluence, in turn, with the notion of *Homo discentis* according to Noguera-Ramírez (2011) and with the person *micro-enterprise* in Sylvio Gadelha (2016). The methodological approach had a qualitative approach of a bibliographic nature. To this, a research archive was built which, when analyzed, revealed the outline of a subject with the following performances: autonomous, free, flexible, self-responsible, self-governed, agile and open to permanent learning processes. Thus, after analyzing the relationship between school discipline/indiscipline and entrepreneurship, discussing entrepreneurial performances based on the notion of neoliberal governmentality and explaining the formation of the *self-entrepreneurial* subject in a *learning society*, it was found that the discourse of entrepreneurship, when migrating from the economic sphere to the domains of education, suggested the formation of investor subjects. Therefore, it was concluded that the discourse on contemporary school discipline/indiscipline revealed the outline of a subject who will have the task of *undertaking himself* in a society inflated by neoliberal discourse.

Keywords: Archive. Cartography. Entrepreneurship. Discipline. Neoliberal governmentality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Print</i> da propagando do projeto “Nós”.....	94
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por ano (2010–2020).....	84
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumos analisados e artigos selecionados por revista (2010–2020).....	82
Quadro 2 – Distribuição dos artigos por temáticas (2010–2020).....	85
Quadro 3 – Temas e relação com a pesquisa (2010–2020).....	86
Quadro 4 – Tema: indisciplina/disciplina (2010–2020).....	120
Quadro 5 – Tema: indisciplina/disciplina e militarização das escolas (2010–2020).....	122
Quadro 6 – Tema: autoridade docente (2010–2020).....	122
Quadro 7 – Tema: progressão continuada, repetência e fracasso escolar (2010–2020).....	123
Quadro 8 – Tema: violência, <i>bullying</i> e indisciplina (2010–2020).....	123
Quadro 9 – Tema: gênero indisciplina (2010–2020).....	124
Quadro 10 – Tema: justiça/injustiça escolar (2010–2020).....	124
Quadro 11 – Tema: clima escolar (2010–2020).....	125
Quadro 12 – Tema: justiça restaurativa (2010–2020).....	125
Quadro 13 – Tema: gestão escolar e gestão de sala de aula (2010–2020).....	125
Quadro 14 – Tema: disciplina e biopolítica (2010–2020).....	126
Quadro 15 – Evidências e achados (2010–2020).....	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LOE	Livros de Ocorrência Escolares
NÓS	Núcleo para Orientação e Solução de Conflitos Escolares
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.
RC	Razões de chance
RN	Ribeirão das Neves
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
1 A DISCIPLINA/INDISCIPLINA ESCOLAR.....	27
1.1 DISCIPLINA/INDISCIPLINA: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	27
1.2 DISCIPLINA/INDISCIPLINA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO?.....	33
1.2.1 As formas de gerenciar a indisciplina escolar.....	52
2 GOVERNAMENTALIDADE E A ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR.....	64
2.1 A NOÇÃO DE GOVERNAMENTALIDADE: TRAÇOS GERAIS.....	64
2.2 A ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR.....	70
2.3 CARTOGRAFIA DE ARQUIVO: PESQUISAR, PENSAR E ESCREVER.....	75
2.3.1 O cartógrafo.....	75
2.3.2 A construção do arquivo.....	80
3 O SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI.....	88
3.1 A NOÇÃO DE AUTONOMIA NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS.....	88
3.2 A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO.....	98
3.2.1 A prática pedagógica empreendedora e a formação do sujeito estudante.....	101
3.3 O EMPREENDEDOR DE SI E SUAS NOVAS PERFORMAÇÕES.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE.....	120

APRESENTAÇÃO¹

Esta alma é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder [...]. Sobre esta realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificadas; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo (FOUCAULT, 2014b, p. 32-33).

No segundo semestre do ano de 2013, eu concluí o terceiro ano da Licenciatura em Filosofia na cidade de Belo Horizonte / MG. Formação acadêmica que me levou a lecionar na Educação Básica. Tendo em vista que o sujeito da educação deve ser um indivíduo aberto, curioso e atento às transformações que ocorrem no espaço social onde se encontra inserido, posso dizer que, inicialmente, a temática da disciplina/indisciplina escolar surgiu como um problema a ser investigado quando já estava atuando enquanto professor no Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais no segundo semestre de 2015.

Nessa ocasião, notei que o tema da disciplina/indisciplina era um dos assuntos mais discutidos pelos/as pares docentes na sala dos/as professores/as. O enfrentamento à indisciplina na sala de aula, evidentemente, indicava ser o desafio, entre outros, mais complexo enfrentado pela classe docente, que a mesma não abria mão da manutenção do discurso disciplinar no âmbito escolar. Aqueles estudantes estigmatizados como indisciplinados, desajustados e resistentes às normas da escola, sejam das regras estabelecidas pela direção da instituição educacional ou dos combinados entre estudantes e professores/as, eram alvos do discurso disciplinar.

A tendência de agenciar os/as adolescentes aos processos de subjetivação, embalados pelo mantra do estudante ideal, educado, obediente e atento aos processos de ensino e aprendizagens, faziam ecoar progressivamente os discursos normativos no quadro da instituição educacional. Observação que converge parcialmente com as proposições de Pereira e Blum (2014, p. 754, grifo meu) ao dizer que “[...] o professor estrutura sua prática alicerçado em modelos ideais de família e de aluno, sem atentar para a imensa diversidade que compõe sua sala de aula, o que acarreta grande angústia e frustração, por conta dos descompassos entre o real e a sua representação”. No imaginário do professorado, o exercício

¹ O objetivo desta apresentação, escrita em primeira pessoa e grifada, é informar sobre parte da minha formação acadêmica, das minhas experiências como professor da Educação Básica e explicar os antecedentes da pesquisa, ou seja, como cheguei ao tema da indisciplina na escola. Nas demais páginas utilizarei a terceira pessoa, pois entendo que o resultado de uma pesquisa é fruto de um trabalho desenvolvido com a parceria e diálogo com outros sujeitos.

docente está alicerçado, geralmente, no legado das práticas disciplinares que foram se constituindo, sobretudo, a partir do final do século XVII.

A partir dos meus contratempos, das minhas dificuldades e aprendizagem, ou seja, das vivências em sala de aula, observei que as práticas pedagógicas concorrentes à indisciplina escolar estavam alicerçadas na noção de controle de turma. O discurso dos profissionais da educação parecia não abdicar do poder disciplinar na relação com os/as estudantes, utilizando-se das práticas como as palavras de ordem, a reprovação, o livro de registro, as advertências, o controle do tempo, as avaliações bimestrais, a organização em filas etc. Assim, o controle de turma estaria ainda inundado e em consonância com tais práticas disciplinares na relação com os sujeitos da escola. No meu entender, o controle de turma seria então as estratégias utilizadas pelos profissionais da educação para conter os comportamentos inadequados ao ambiente da escola e da sala de aula.

Já no ano de 2019, apresentei um trabalho monográfico ao Curso de Especialização no Ensino de Filosofia da Universidade Federal de São João Del Rei / UFSJ, nível de Pós-graduação Lato Sensu, como requisito para obtenção do título de Especialista no Ensino de Filosofia para o Ensino Médio. O objetivo do trabalho apresentado foi refletir sobre os mecanismos disciplinares no espaço escolar, tendo como referencial teórico a noção de poder disciplinar do filósofo francês Michel Foucault (1979; 2014) a partir do estudo das obras “Microfísica do poder” e “Vigiar e punir: nascimento da prisão”. Na esteira das relações de força foucaultiana, como fio condutor da reflexão acerca das resistências no ambiente escolar, observei, naquela ocasião, que as subjetividades seriam a matéria pela qual tencionam os discursos de saber e de poder. Então, os sujeitos estariam, no quadro institucional normativo, atravessados pelos dispositivos.

Naquele momento, notei também que os discursos no ambiente escolar estavam enveredados para o gerenciamento do espaço escolar e da sala de aula. Saber gerenciar/administrar a sala de aula ecoava com frequência no discurso da direção da escola. Essa observação me causou um estranhamento, pois entendo que a instituição educacional é o lugar do exercício do poder disciplinar por excelência. E nela a disciplina ganha centralidade ao produzir sujeitos a partir do efeito das relações de poder. Assim sendo, gerenciar/administrar a sala de aula seria um dispositivo de gestão dos indivíduos utilizado pelos profissionais da educação para conter os comportamentos concorrentes à disciplina escolar? Ou seria, também, uma prática disciplinar de assujeitamento dos estudantes aos discursos de poder e de saber?

Portanto, o meu estranhamento da discursividade, no ambiente escolar contemporâneo, amalgamadas entre o uso das práticas disciplinares e a gestão da sala de aula, suscitou em mim o interesse na temática da disciplina/indisciplina na escola como um problema de pesquisa, levando-me ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais / UEMG² no primeiro semestre do ano de 2021.

Todavia, com a presente pesquisa visou realizar uma investigação, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti, que privilegiasse outras problematizações como fio condutor da reflexão sobre a temática aqui escrutinada. Quais seriam então essas problematizações? Ora, a partir de um estudo preliminar sobre a temática da disciplina/indisciplina, evidências indicaram que as pesquisas realizadas sobre o tema, sobretudo, as pesquisas que elegeram as problematizações foucaultianas, como fio condutor das discussões, ficaram nas noções de relações de poder e saber do autor francês.

Entretanto, considerando a realidade educacional brasileira, capturada pelos discursos inerentes a economia neoliberal, ficou explícito também que seria necessário desenvolver uma discussão sobre o tema da disciplina/indisciplina escolar para além das noções foucaultianas de “vigiar, punir e recompensar”. Portanto, na companhia de Júlio Groppa Aquino, Michel Foucault, Sylvio Gadelha Costa, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Cristian Laval, entre outros/as, tivemos em vista desenvolver este estudo de modo que, nestes encontros, modos de pensar e de escrever, possa resultar, afinal, em um deslocamento nas discussões sobre a temática investigada.

² Esta pesquisa recebeu o financiamento do Programa de Bolsas Institucionais de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais (ProBPG-UEMG)

INTRODUÇÃO

[...] a ontologia histórica de nós mesmos deve responder a uma série aberta de questões; [...] elas responderão todas à seguinte sistematização: como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações (FOUCAULT, 2000, p. 350).

Socorro, está impossível dar aula! Tá difícil... eles não querem estudar! Eles não obedecem! Estes são alguns dos relatos de professores/as encontrados nas pesquisas em educação sobre a disciplina/indisciplina escolar. Alinhados a esses relatos se encontram também algumas indagações, como, por exemplo: é possível construir uma relação de autoridade e de obediência com a classe discente? Como manter a disciplina na sala de aula? Qual postura o/a professor/a deve assumir frente à classe discente? Como atrair a atenção dos/as estudantes?

As pesquisas na área educacional que se propõe problematizar sobre o tema da disciplina/indisciplina procuram responder estas indagações de forma plural ao considerar a complexidade socioeconômica e cultural dos sujeitos da educação. Isso faz com que os esquadrinhamentos científicos em torno dos comportamentos concorrentes à disciplina escolar se tornem uma discussão ampla e complexa. Dessa forma, a noção de indisciplina, assim como suas causas e as formas de enfrentá-la, por vez, aparecem amiúde nas investigações acadêmicas.

Aquino (2011; 2016), além de chamar atenção para a dispersão dos argumentos entre as pesquisas realizadas por um conjunto de autores/as por ele analisado no campo educacional, concluiu por um aumento do interesse na temática como objeto de pesquisa na última década. O crescente interesse no tema poderia estar relacionado com a alta incidência de indisciplina no contexto escolar. Nessa direção, Knöpker (2015, p. 2), a partir dos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2009), citou “[...] 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%”. A autora destacou ainda que um dos assuntos mais discutidos nos grupos de professores/as é a referida indisciplina escolar, pois se trata de uma discussão acerca das condições mínimas para o ofício da docência. Parece que as discussões sobre o tema já fazem parte do senso comum na territorialidade educacional. Apesar de constatar-se, desta forma, uma alta incidência de indisciplina escolar e o aumento do interesse na temática, a quantidade de pesquisas dedicadas especificamente ao tema ainda é baixo e nelas encontram-se lacunas (WECKER; ALBUQUERQUE, 2021).

Conforme exposto anteriormente, pode-se dizer que o tema da disciplina/indisciplina, no espaço escolar, se constitui como um problema de pesquisa por entendermos que ela é motivo de preocupação para os profissionais da educação, para os pais e para as instituições escolares. As relações conflitantes entre professores/as e estudantes e as dificuldades de manter a disciplina e a organização da sala de aula gera uma tensão psicológica na classe docente, provocando o desejo compulsório de abandono da profissão (CARLOTTO; CÂMARA; OLIVEIRA, 2019). Essa realidade deixa os profissionais, que atuam nesse lugar, impotentes e desmotivados por não conseguir, de modo geral, reverter o quadro dos estressores escolares como o da indisciplina. O que mais se percebe no âmbito escolar é o sentimento de frustração por parte dos/as professores/as provocado pelas tentativas não funcionais de disciplinamento dos/as estudantes (PEREIRA; BLUM, 2014).

Esses profissionais, em particular a classe docente, seriam impelidos progressivamente a buscar soluções visando amenizar a indisciplina escolar para conseguir desenvolver suas funções. A reboque das insatisfações com boa parte da clientela que a escola recebe e da desvalorização da profissão docente, não resta outra alternativa aos professores/as a não ser reinventar métodos pedagógicos que sejam funcionais. Assim, seria importante pensar a escola para além do espaço de construção da aprendizagem, de identidades, de socialização e de disciplinamento dos sujeitos que dela fazem parte. Faz-se necessário também pensar o espaço escolar enquanto um lugar de movimento, de reprodução e de organização dos modos de vida na atualidade, que, por assim dizer, gravita paulatinamente a figura mista de um sujeito que se dá entre uma *utopia* e uma *heterotopia*.

Quanto a discursividade sobre a disciplina/indisciplina escolar materializada nos periódicos acadêmicos da educação, pode se dizer que se constituem de um diálogo amalgamado com outras temáticas, das quais podemos citar a autoridade do/a professor/a, a progressão continuada, a repetência escolar, a violência na escola, a injustiça escolar, o fracasso escolar, o gênero e o *bullying*. E mais recentemente, trabalhos dedicados às questões relativas ao clima escolar, a justiça restaurativa e a gestão de sala de aula. Tais investigações propuseram discorrer sobre os comportamentos concorrentes a disciplina em sala de aula de modo a contemplar as causas amiúde imputadas, as formas de enfrentá-las e as possibilidades de desenvolver práticas escolares que sejam funcionais. A indisciplina, além de apresentar seus contornos específicos em relação às demais temáticas, persiste no espaço escolar, enquanto problema, sobretudo, ao indicar as falhas no processo de ensino e aprendizagem e também ao revelar a perda do papel socializador da instituição educacional. E ainda, conforme Neto e Barretto (2018), revela a ausência de discussão sobre o tema na formação acadêmica e profissional dos/as professores/as.

Considerando os estudos sobre o tema, como definir, a princípio, a noção de indisciplina/disciplina escolar? A indisciplina seria toda prática desviante que foge do padrão de comando e obediência entre docentes e discentes (AQUINO, 2011). Considera-se, também, enquanto sinônimo de indisciplina escolar tanto as conversas paralelas, a agitação e a movimentação em sala de aula após o intervalo quanto o clima da zoeira que coloca em xeque a harmonia e a ordem disciplinar na escola (NASCENTE; LUIZ; FONSECA, 2015; PEREIRA, 2016). Em outros casos, os comportamentos que questionam a autoridade dos/as professores/as, obstruindo as regras firmadas na escola e em sala de aula, seriam também classificados como indisciplina. Em outra perspectiva, “[...] a indisciplina na escola, além de se configurar como um indicador do fracasso no trabalho de socialização dos estudantes, pode ainda funcionar como uma forte perturbadora do processo de ensino-aprendizagem” (SILVA; MATOS, 2014, p. 715). Contudo, a indisciplina escolar seria os comportamentos que desencadeiam todo um círculo de desobediência e atentado às normas e a organização escolar.

No que tange a disciplina escolar, Luiz, Vergna e Lima (2016, p. 22) aponta que ela deveria ser vista mais como um método ou como uma condição para atingir um objetivo, ou seja, “[...] podemos entender disciplina como um caminho para a aprendizagem, isto é, uma condição para que à execução de tarefas aconteça de forma positiva e organizada”.

A “disciplina”, “o controle” e a “etiquetagem”, alinhado ao processo educativo dos/os adolescentes e jovens, formará sujeitos soldados para a guerra do mercado (SILVA; DITTRICH, 2021). Ao que parece, a discursividade que atravessa as instituições escolares contemporâneas são marcadas por modulações que organizam e endossam modos de vidas outros. Nestas instituições, há tentativas em curso de gerar um novo sujeito que seja supostamente autônomo, flexível, livre, comunicativo, competitivo e com vontade de aprender.

Nas instituições educacionais existe a disputa entre um espaço e tempo rígido e inflexível e um espaço e tempo mais flexível, que seja, sobretudo, protagonizados pelos/as jovens (PEREIRA, 2016). As escolas vivem um dilema entre os desencontros provocados pelas tentativas frustradas de disciplinar o alunado e a necessidade de modular os sujeitos para serem flexíveis, autônomos, livres e autogovernados. A escola de outrora, autoritária e inflexível, agora tende a flexibilizar suas regras a partir do diálogo e dos combinados entre os profissionais da educação e a classe discente.

Deleuze (1992), seguindo os passos de Foucault, chamou a atenção para a crise dos modos de confinamento efetuados pelas instituições disciplinares como, por exemplo, as prisões, as escolas, as fábricas e os hospitais, a partir da segunda metade do século XX. Com este deslocamento, a mecânica disciplinar vai se transformando numa sintaxe contínua de modulações

dos corpos em campo aberto. Deleuze (1992, p. 225), em *Conversações*, acrescentou que as modulações se constituem através das “[...] formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade”. Essa sintaxe de modulação progressiva inseriu, gradualmente, na educação as noções de uma aprendizagem com eficiência, competência e desempenho durante toda a vida (LAVAL, 2019).

Dessa forma, o almejado estudante seria o estudioso, aplicado, perseverante, participativo, responsável, consciente de suas limitações e sobretudo que expressam um desejo constante de aprender tendo em vista seu futuro (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014). Para isso, deveríamos pensar em uma escola significativa, capaz de desafiar e encorajar seus estudantes a dar o melhor de si nos processos de ensino e aprendizagem (ARCHANGELO, 2020).

Tendo em vista os estudos mais recentes sobre a disciplina/indisciplina escolar, os/as pesquisadores/as apresentaram discussões ao considerar a necessidade de estabelecer um bom clima na escola. Segundo Melo e Morais (2019), um clima escolar positivo favoreceria tanto o desempenho escolar quanto o envolvimento dos autores da comunidade escolar na resolução dos conflitos e nas tomadas de decisões. As escolas que apresentaram um maior desempenho da aprendizagem tendem a ser aquelas que conseguiram estabelecer um clima escolar positivo, com regras claras e com a capacidade de regular as ações de seus membros a partir de ações compartilhadas (CUNHA, 2014). Nestes estudos, ficou evidente o envolvimento dos sujeitos nas decisões e ações no ambiente escolar ao criar um clima de diálogo e de maior corresponsabilidade. Os profissionais da educação, ao estabelecer um clima de diálogo e de corresponsabilidade, passaria também a valorizar a autonomia dos estudantes.

Além disso, tendo em vista a necessidade de aprimorar o ensino/aprendizagem, diminuir o conflito escolar e manter os estudantes em sala de aula, estudos apontaram a relevância de implementar círculos restaurativos ou a prática da Justiça Restaurativa na escola (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016). Com estes círculos restaurativos, seria possível estabelecer uma relação de confiança, de diálogo e de responsabilidade mútua entre os sujeitos que compõem o espaço educacional. O poder, no âmbito dos círculos restaurativos, é exercido de forma consensual ao delegar aos envolvidos no conflito o poder de prestar conta de si mesmo. Neste jogo de prestação de conta de si mesmo, por meio das técnicas de si e dos modos de subjetivação forjados na imanência de uma “suposta liberdade e autonomia” que o sujeito estudante aprende a “si educar” e a “se autogovernar para escapar dos sanções” normalizadoras da escola (SCHULER; MATOS,

2014b). Assim, os círculos restaurativos possibilitariam então a formação de sujeitos autônomos, capazes de reparar os danos provocados e aptos a assumir responsabilidade.

Então, perante uma sociedade composta de instituições que governam e gerenciam vidas, faz-se necessário pensar a escola contemporânea enquanto um ambiente que gravita um conjunto de discursos e práticas inerentes às performances autônomas, livres, autodisciplinadas, autorresponsáveis e autogovernadas. Ao que parece, as novas formas de normalizações podem ser articuladas nas instituições, como nas escolas, não mais pelo aparato disciplinar, como Foucault a descreveu (2014b) em *Vigiar e Punir*; mas, sobretudo, como técnicas de avaliação progressiva, controle e estímulo constante para o desenvolvimento de competências e habilidades. Doravante, o governo de si transformou-se em um processo padronizado e individualizado de gestão dos sujeitos, os mesmos compreendidos como indivíduos a serem flexíveis, autônomos, autogovernados, autorresponsáveis e autodisciplinados. A disseminação da pedagogia empreendedora no meio educacional enaltece o desenvolvimento e o aperfeiçoamento destas performances.

Conforme já exposto, a noção de um sujeito com senso de diálogo, responsável, livre, autônomo, flexível, autogovernado, autorresponsável e autodisciplinado aparece atravessado na discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar contemporânea. Ao que parece, estas competências e habilidades são as condições *sine qua non* para a formação e promoção do sujeito *empreendedor de si*. Os discursos dessa natureza apontam para os processos de subjetivação em curso no ambiente escolar que, doravante, perpassa pela égide da governamentalidade neoliberal. Entendemos que as problematizações sobre a temática, aqui colocada sob investigação, apontaram para uma mudança de perspectiva na reflexão sobre a iminência dos processos de subjetivação no meio educacional contemporâneo, processos que indicou para a formação de um sujeito empreendedor. No entanto, as investigações que privilegiassem uma reflexão sobre as performances empreendedoras não apareceram no quadro investigativo sobre o tema da disciplina/indisciplina escolar. O que torna relevante e urgente realizar um diagnóstico destas performances nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar de modo a contemplar a possibilidade de outras abordagens e interpretações.

Então, perante a instituição escolar que moldam, controlam, governam e administram vidas, como pensar a formação e a promoção do sujeito *empreendedor de si* a partir da discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar contemporânea? Parece-nos que uma saída seria debruçarmos sobre um conjunto de discursos e saberes materializados nos veículos editoriais no campo educacional, procurando analisar o que se fala sobre a disciplina/indisciplina escolar. Dessa forma, partindo do problema anunciado, o objetivo geral da pesquisa consiste em cartografar as

performações empreendedoras na discussão sobre disciplina/indisciplina escolar veiculadas nos periódicos acadêmicos nos últimos onze anos. Ciente disso, os objetivos específicos consistem em:

1. Analisar a relação entre disciplina/indisciplina escolar e o empreendedorismo.
2. Discutir sobre as performances empreendedoras a partir da noção de governamentalidade neoliberal.
3. Explicitar como se constrói o sujeito *empreendedor de si* nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar.

Quanto ao interesse inicial da pesquisa, aspirou-se investigar a disciplina/indisciplina, no quadro normativo institucional escolar, tendo como referência teórica as noções do filósofo francês Michel Foucault no que concerne à análise do poder e aos mecanismos disciplinares no ambiente escolar. Porém, a partir do aprofundamento no campo temática e teórico/metodológico, pensamos ser necessário investigar a disciplina/indisciplina escolar utilizando-se do aporte teórico para além das noções acerca das tecnologias consubstanciada com o aparelho disciplinar em “*Vigiar e punir*”.

Então, para que a realização dessa tarefa fosse possível, nos coube fazermos as escolhas certas, isto é, foi preciso escolher as opções teóricas/metodológicas adequadas ao que propomos realizar. Assim, recorreremos à noção de governamentalidade neoliberal para pensar como se governam os sujeitos no campo educacional contemporâneo. Pois bem, nos cursos desenvolvidos no Collège de France *Segurança, território, população* ([1977-1978], 2008b) e *Nascimento da biopolítica* ([1978-1979], 2008a) Foucault amplia sua análise do poder, fazendo uma incursão na reflexão sobre as formas políticas de governo ao nível do Estado. Na discussão sobre a governamentalidade, o autor aponta para o papel do Estado na gestão dos processos biológicos (*espécie humana*) e sociológico das massas, esta entendida como população. Daí torna-se possível compreender a governabilidade neoliberal ligada aos dispositivos de controle e a gestão biopolítica nos mais variados espaços, entre eles o da educação. Com Foucault é possível apreender, então, a maneira pela qual o Estado foi se governamentalizando e *por conseguinte* perceber como a racionalidade política faz a gestão da educação e dos próprios indivíduos que compõem seu espaço. Neste campo, o governo da vida sob a racionalidade neoliberal faz das noções de flexibilidade, autonomia, autodisciplina, empreendedorismo e aprendizagem ao longo da vida funcionar como um *regime de verdade*³ no tempo presente.

³Foucault (2000) chama a atenção que não existe a verdade, o que existe são os “regimes de verdade” ou as “políticas de verdade”. Estes regimes de verdade são discursos pronunciados periodicamente para responder alguma emergência histórica. Isso significa que Foucault não quis relativizar o que entendemos por “verdade”. O

Noguera-Ramírez (2011), a partir de uma incursão na reflexão foucaultiana, aponta que na racionalidade neoliberal o Estado deixa de intervir diretamente nas coisas, nas estruturas ou nas próprias pessoas e passa a governar os interesses particulares e coletivos, estes entendidos como a capacidade de agir, de movimentar e de se motivar. E no campo pedagógico o interesse dos/as estudantes devem ser atingidos pela capacidade instrutiva da classe docente, gerando múltiplos interesses em relação à aprendizagem e, sobretudo, motivando-os a maximizar suas habilidades e competências. Nessa direção, Sylvio Gadelha (2016) aponta também que a educação funcionando sob a lógica do mercado objetivaria desenvolver *capital humano*⁴ ao longo de todo o processo formativo do indivíduo. Por isso, faz sentido inserir na educação a emergência de um sujeito que seja flexível, autônomo, livre, autodisciplinado e, sobretudo, motivado em aprender progressivamente. Então, a governamentalidade buscaria desenvolver estratégias para controlar e direcionar a forma de ser das pessoas, “de pensar”, “de agir” e “de sentir” (GADELHA, 2016, p. 151).

Fazendo essa imersão tanto nas problematizações apresentadas por Foucault quanto nas reflexões de Noguera-Ramírez e de Sylvio Gadelha, investigamos o sujeito *empreendedor de si* a partir dos discursos sobre disciplina/indisciplina na escola. Para isso, optamos pela construção de um arquivo de pesquisa a partir dos relatos de discussões realizados por pesquisadores/as no campo educacional brasileiro e difundidos nos veículos editoriais entre 2010 a 2020. Para a construção do arquivo elegemos os seguintes periódicos: *Educação & Realidade*, *Educação em Revista (UFMG)*, *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa (FCC)* e a *Revista Brasileira de Educação*.

Nas problematizações de Foucault (2000), o arquivo consiste em um conjunto de discursos pronunciados e materializados ao longo da história. Pode-se dizer que o arquivo é composto do que foi dito em uma determinada época para um conjunto de pessoas de uma dada sociedade e que, uma vez arquivado, poderá colocar em circulação novos discursos a partir de um olhar arqueogenealógico sobre o mesmo. Assim, o trabalho com arquivo implica em uma análise atenta ao que foi dito e ao que se encontra deslocado ou fragmentado, tendo em vista a possibilidade de desenvolver novas problematizações sobre o tema colocado sob investigação.

Nessa direção, o arquivo, conforme Aquino (2019, p. 107), “[...] possibilita, portanto, várias configurações, a depender dos problemas e das grades de leitura do pesquisador que o

autor francês propôs fazer a história de um conjunto de procedimentos que possibilitou locucionar enunciados considerados verdadeiros para uma determinada sociedade.

⁴A noção de *capital humano* encontra-se explicitada no segundo capítulo.

toma”. A pesquisa pelo arquivo é, portanto, uma busca pelas discontinuidades, ou seja, pelos processos que marcam o início de novos enunciados. A atividade ou ação sobre o arquivo seria interrogar os discursos, de modo a deixar à mostra o que eles disseram e para quem disseram, a fim de relevar qual urgência histórica os discursos responderam. A atividade do pesquisador, neste caso, seria, portanto, “[...] um acontecimento que se dá chocando-se com o já feito, já pesquisado” (PARAÍSO, 2012, p. 37). Essa atividade ou ação sobre o já feito, discutido, narrado, enunciado e arquivado consubstancia com o trabalho do cartógrafo. “A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo” (OLIVEIRA, 2012, p. 286). A cartografia visa desembaralhar linhas, suscitar novos problemas e construir um novo mapa (DELEUZE, 1992). Portanto, para orientar o trabalho de cartografar o arquivo, estabelecemos as seguintes questões:

1. O que os/as pesquisadores/as dizem sobre o tema?
2. Quais referenciais teóricos/metodológicos os/as autores/as lançam mão para analisar e problematizar sobre a indisciplina/disciplina na escola?
3. A quem direciona o que dizem?
4. Quais problematizações chegam ao final das investigações?

Em relação à estrutura da presente pesquisa, decidimos organizá-la estrategicamente em três capítulos, isto é, um capítulo temático, um capítulo teórico/metodológico e, por último, um capítulo sobre a análise do material utilizado na pesquisa. Visto que, neste último capítulo, acrescentamos ao mote da discursividade sobre a disciplina/indisciplina escolar as problematizações inerentes ao empreendedorismo.

Assim, no primeiro capítulo apresentamos as problematizações sobre a disciplina/indisciplina na escola organizada didaticamente em dois agrupamentos discursivos. Apresentamos *à priori* as causas dos incidentes de indisciplina e *por conseguinte* mostramos as formas de gerenciar os contratempos disciplinares segundo um conjunto de pesquisadores/as da seara educacional. Ainda neste capítulo, delimitamos o tema, postamos o problema e apresentamos os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, discorremos sobre o escopo teórico/metodológico que lançamos mão para embarcar nessa “viagem”, ou seja, no desenvolvimento desta investigação. Então, explanamos sobre as noções de governamentalidade e sobre a arte neoliberal de governar desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault. Ainda neste capítulo, apresentamos, também, a metodologia aplicada ao campo temática/teórico para cartografar as performances inerentes ao empreendedorismo nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar.

E no terceiro capítulo explicitamos sobre a formação e a promoção do sujeito empreendedor pelas práticas pedagógicas contemporâneas que, por assim dizer, coloca em voga o vocábulo “*si*”: *ser o gestor de si, o empreendedor de si, o construtor de si, o responsável de si*, etc. Ainda neste capítulo veremos que, nos espaços educacionais, estes vocábulos buscam fazer dos indivíduos verdadeiros empreendedores e aptos a serem proativos, flexíveis, autônomos, com habilidade para provocar mudança e com senso de oportunidade.

Por fim, nos apontamentos finais, esperamos confirmar que no espaço educacional a discursividade sobre a disciplina/indisciplina escolar aponta para o esboço de um novo sujeito gestado a partir das performances da pedagogia empreendedora, que coloca em circulação o culto ao empreendedorismo como um modo de vida na atualidade.

1 A DISCIPLINA/INDISCIPLINA ESCOLAR

[...] a chave-mestra da engenhosidade disciplinar moderna, a qual terá como ponto tanto de partida quanto de chegada a ocupação constante dos alunos, e não apenas de seus corpos, mas também de suas almas, encarnadas nos “desejos e possibilidades” de cada qual. Aqui, trata-se de um sujeito com a tarefa de aprender a se autogovernar que habitará o espaço escolar, e não mais apenas um mero aluno (AQUINO, 2011, p. 472).

O capítulo seguinte compõe-se de um conjunto de relatos de discussões sobre a temática da disciplina/indisciplina escolar desenvolvidos por pesquisadores/as e difundidos nos editoriais da educação entre 2010 a 2020. Estes discursos, formados por linhas de saber e de poder, apresenta-se o esboço de um mapa constituído de enunciados sobre o já feito, narrado e problematizado. Trata-se de discussões de diferentes pesquisadoras/as que se propuseram a investigar o tema em diferentes contextos educacionais.

Assim sendo, versa-se, a princípio, de forma rápida e apreensível como a indisciplina entrou para o campo da pesquisa enquanto um objeto do conhecimento. A seguir, apresentamos os relatos de discussões organizados didaticamente em dois agrupamentos discursivos, isto é, apresentamos *à priori* as causas dos incidentes de indisciplina na escola e, *por conseguinte*, mostramos as formas de gerenciar os contratempos disciplinares apresentadas pelos/as pesquisadores/as da seara educacional. E, por último, a partir das discussões sobre as formas de gerenciar os incidentes de indisciplina escolar, delimitamos o tema e em seguida apresentamos o problema investigado.

1.1 A DISCIPLINA/INDISCIPLINA ESCOLAR: UM POUCO DE HISTÓRIA

O tema disciplina/indisciplina escolar encontra-se inserido em um campo discursivo bastante amplo e consubstanciado com outras áreas das investigações científicas, tanto no campo da educação quanto na área da sociologia, da psicologia, do serviço social e da história. No campo das pesquisas em educação no Brasil, o termo da indisciplina ganhou importância, enquanto objeto de pesquisa, nos anos 1990 (AQUINO, 2011). No entanto, o autor destaca que o tema já havia perpassado a existência pedagógica, sobretudo, no que concerne às questões inerentes às práticas escolares. O campo das práticas escolares tornou-se um terreno progressivamente fértil para o desenvolvimento das práticas sociais, mas, também, dos conflitos e das resistências.

É neste espaço que a temática vai se consolidando enquanto um objeto de pesquisa e se

consubstanciando com outras problematizações. Nessa direção, o trabalho realizado por Santos, Cruz e Belém (2014, p. 175), a partir de uma imersão na literatura sobre violência e indisciplina, constatou que “[...] no Brasil, a preocupação com a temática se iniciou, a partir dos anos 1980, como repercussão de um novo olhar para a qualidade de vida, juntamente com os processos de redemocratização do país”. Ao que parece, a discussão sobre disciplina/indisciplina só surge, então, no cenário das pesquisas em educação no Brasil, a partir dos anos de 1980.

Aquino (2011) atesta que as preocupações intrínsecas às questões disciplinares já faziam parte do imaginário pedagógico antes da década de 1980. Entretanto, para o pesquisador, somente a partir do final dessa década, surgem as primeiras publicações nacionais, embora de maneira aleatória. A partir dos dados obtidos em seu levantamento bibliográfico, composto de livros, artigos, dissertações e teses, Aquino destaca três trabalhos inaugurais neste período. Encontra-se, então, a dissertação de mestrado de Carlos Vasconcelos Farias, intitulado de *Indisciplina escolar: conceitos e preconceito* e defendida em 1979, o artigo *A disciplina no processo ensino-aprendizagem* publicado na revista *Didática* em 1982 por Carlos Eduardo Guimarães e a obra *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*, organizado pela Arlette D’Antola em 1989. Estes três trabalhos, segundo Aquino (2011), marcaram o período inaugural das discussões sobre disciplina/indisciplina escolar. A partir do final dos anos de 1990 foi afixado o prefixo (in) ao termo disciplina e, assim, foi consolidado o tema indisciplina na escola enquanto objeto de pesquisa no campo educacional brasileiro.

Pois bem, a partir de então a produção acadêmica sobre a temática tende a crescer nos anos posteriores. Em 1996 Aquino organizou a obra sob o título de *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, trabalho que se tornou uma importante referência para os estudos que buscaram investigar o tema da disciplina/indisciplina na escola. Tal importância está relacionada ao fato da obra apresentar dez diferentes discussões teóricas, o que denota, também, a complexidade sobre o tema estudado.

Em uma dessas discussões, Carvalho (1996) elaborou uma reflexão sobre o uso tanto da disciplina quanto da indisciplina escolar em vários contextos. Para isso, o autor, a princípio, recorreu ao dicionário de língua portuguesa à procura dos significados da palavra disciplina a fim de entender os diferentes usos do termo no ambiente escolar. No dicionário Caldas Aulete, Carvalho identificou seis acepções referentes ao termo disciplina. Segundo Carvalho (1996), cinco dessas acepções têm um sentido escolar ao compor uma gama de significados de cunho formativo, instrutivo e metodológico. Porém, o sexto significado é o que menos aparenta ter uma relação direta com o processo educacional, no entanto, é o que marcou a discursividade dos profissionais da educação

sobre disciplina/indisciplina no ambiente escolar.

O sentido da sexta acepção remete ao conjunto de regras utilizadas a fim de garantir a observância dos ditames estabelecidos no espaço de uma determinada instituição, ou melhor, significado que remete a disciplina militar ou eclesiástica de ordem prescritiva (CARVALHO, 1996). Em relação à disciplina praticada no contexto militar, no contexto eclesiástico e a praticada no âmbito educacional, Carvalho aponta para uma certa distinção tanto na acepção quanto em seus pressupostos. No contexto militar e monástico a disciplina se consubstancia em uma ordem fixa e invariável. Por isso, exige um controle sobre o comportamento dos indivíduos de forma rígida e minuciosa de modo que *paulatinamente* se torne um hábito.

Nessa direção, Alves (2006, p. 35, grifos nosso) aponta que:

[...] no momento em que a escola passa a empregar concepções de disciplina como as citadas anteriormente, de *ordem militar e eclesiástica*, demonstra necessitar de uma *ordem fixa e imutável* de procedimentos comportamentais. Nesse sentido, pode-se dizer que *o objetivo do processo educacional estaria ligado à fixação de atitudes e não à transmissão e assimilação de determinados conhecimentos, habilidades ou atitudes* que possam exigir certos comportamentos e procedimentos como meios.

Todavia, a noção de disciplina escolar implicaria também uma concepção de ordem metodológica, ou melhor, se refere às práticas escolares no que concerne ao ensino das ciências, das artes ou da cultura em geral (CARVALHO, 1996). Isso não significa que o espaço educacional não carece de um ordenamento no que tange o comportamento dos/as estudantes. Aqui, a disciplina estaria se convergindo com as práticas de ensino ou as diversas metodologias utilizadas para promover, de forma organizada, o processo de ensino/aprendizagem. Além dessas colocações, Carvalho (1996) estabeleceu algumas considerações para chegar ao significado mais concreto da disciplina no ambiente educacional. Assim sendo, pode-se dizer que o simples fato de chamarmos as áreas do conhecimento de disciplinas denota o caráter plural do termo, não se restringindo apenas ao caráter comportamental no sentido militar ou monástico.

Então, Carvalho (1996, p. 132) chama a atenção ao fato que “[...] os problemas da disciplina e da indisciplina escolar consiste na explicitação do vínculo entre a noção de disciplina como área do conhecimento e a de disciplina como comportamentos/procedimentos, vínculo que é próprio e específico da relação escolar.” A noção de disciplina escolar, conforme o autor, consiste tanto na ação controlada do comportamento do/a estudante quanto na arte de ensinar as disciplinas, isto é, os componentes curriculares de forma organizada.

Entretanto, o autor chega ao entendimento que é insuficiente considerar que a disciplina e a indisciplina seja um conjunto de sistemas de comportamentos consolidados tanto no espaço educacional quanto no imaginário dos indivíduos. Nessa direção, Alves (2006, p. 33) indica que se trata de “[...] uma série de atitudes que variam conforme os diferentes contextos lingüísticos [*sic*] e sociais em que o indivíduo se encontra em determinado momento.” O importante seria considerar que em cada espaço social ou institucional são estabelecidas uma série de atitudes, comportamentos e discursos e, assim, esperam que sejam praticadas, isto é, incorporadas às experiências subjetivas.

Porém, Carvalho (1996) questiona a noção de disciplina que pressupõe respeito ou a submissão dos indivíduos às regras, normas, prescrições etc. O autor afasta da noção de disciplina enquanto submissão dos sujeitos as regras e ao respeito cultivado no âmbito educacional e aponta como disciplina a maneira de saber fazer as coisas acontecerem ou de aprender a trabalhar. Neste sentido, na sala de aula a disciplina se concretiza não apenas pela clareza das regras e dos comportamentos, mas, sobretudo, pela clareza dos objetivos a serem alcançados. No contexto escolar e na sala de aula, o trabalho dos profissionais da educação implicaria em deixar transparecer tanto os objetivos que deseja alcançar quanto a maneira pela qual as atividades escolares devem ser realizadas. O/a professor/a não deve fazer, por exemplo, as atividades para os/as estudantes, mas exige que o/a docente oriente-os, com clareza e objetividade, a maneira como as atividades devem ser realizadas da forma correta.

Sobre essa questão, Alves (2006, p. 35) pontuou o seguinte:

A questão da disciplina ou indisciplina na escola não se restringe a obter um tipo padronizado de comportamento; mais do que isso, ela envolve o como ensinar certas maneiras de se trabalhar. 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 aos objetivos e características que deseja alcançar, disciplinas e métodos de ação e pensamento considerados de valor.

A noção de disciplina aqui problematizada evoca a necessidade de saber trabalhar, deixando evidente os objetivos que vai do saber fazer - a metodologia utilizada - ao porquê é preciso realizar uma determinada atividade, isto é, a importância de se realizar este trabalho. O que Carvalho (1996) traz como disciplina se volta, portanto, para o saber realizar uma tarefa de maneira organizada, criativa e com objetivos concretos. Aqui, miramos que a classe docente teria como responsabilidade ensinar os/as estudantes a maneira apropriada de desenvolver o trabalho em sala de aula. Para isso, seria necessário distanciar da noção de disciplina como submissão às ordens

prescritas.

Trazendo novamente Alves (2006, p. 159, grifos da autora), fica evidente que a noção de indisciplina escolar ultrapassa a construção de uma disciplina escolar aglutinada a cultura do silenciamento: “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 afinco, vontade de conhecer, persistência”*. Dessa forma, a autora aponta para a importância da classe docente endossar uma cultura disciplinar que perpassa pelo ideário contemporâneo, no sentido de disciplinar os/as estudantes para persistirem na busca constante da aprendizagem. Garcia (1999) chama atenção para a importância de olharmos os/as estudantes como sujeitos potentes e hábeis a desenvolverem novas habilidades para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, atraente e progressivo.

Então, vale destacar que é importante

[...] superar a noção de indisciplina que a toma apenas como uma questão de comportamento. Se a escola se preocupar somente em resolver “problemas de comportamento” nunca chegará a ver a indisciplina resolvida. O “bom comportamento” nem sempre é sinal de disciplina, pois pode indicar apenas adaptação aos esquemas da escola, simples conformidade ou mesmo apatia diante das circunstâncias (GARCIA, 1999, p. 105).

Este apontamento denota o caráter disciplinador dos comportamentos, isto é, explicitam o viés disciplinar dos/as estudantes no espaço da escola, levando adiante o projeto moderno que consiste no assujeitamento das subjetividades ao ideário do indivíduo dócil. Aqui, “[...] o poder disciplinar preocupa-se com as condutas que fogem da regra estabelecida, com os desvios que podem acontecer, dificultando o alcance do resultado desejado.” (LEAL; HENNING, 2010, p. 375). A disciplina visa corrigir as falhas comportamentais que transgridem as normas institucionais, ajustando estes sujeitos à dinâmica normativa da escola.

Então, seria necessário partir do pressuposto que a indisciplina na escola manifesta-se no ambiente escolar de forma contínua e com potência, pois se trata de um espaço que acolhe sujeitos de desejos, de sonhos, de experiências e com interesses diversos. O ambiente educacional é, por excelência, um espaço de múltiplas experiências subjetivas e, assim, implica no surgimento de resistências, de conflitos e de desinteresses, o que em última instância resulta em indisciplina escolar. “Não há como se eliminar a indisciplina da escola, pois ela sempre esteve e continuará presente, impondo-se de forma resistente, com barulho ou com silêncio, contra todo e qualquer movimento de repressão” (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 754).

Posto isso, podemos dizer que o movimento disciplinar tende a se manifestar por diversos motivos, não se limitando apenas às causas internas ou externas do espaço institucional. Ao que parece, existe uma variável entre a construção contínua de uma disciplina e a manifestação da indisciplina no contexto educacional. “A indisciplina é complexa não porque não conseguimos explicá-la. Sua complexidade se justifica por existir uma infinidade de variáveis que interferem nas relações e nos comportamentos humanos” (ALVES, 2006, p. 50). Os conflitos e as resistências são questões inerentes às relações humanas. Assim, pode se dizer que onde se agrupam múltiplos sujeitos existirão oscilações ou regularidades nos jogos de poder e nas estratégias de saber.

Partindo deste pressuposto, se justifica realizar um estudo sobre o tema da disciplina/indisciplina enquanto um problema no contexto das instituições educacionais contemporâneas. Uma investigação que deve privilegiar um recorte histórico considerável, isto é, desenvolver uma arqueologia ou cartografia sobre a discursividade materializada em arquivo, procurando respostas para questões do presente. Verificar então como, no âmbito das práticas educativas, os discursos de verdade sobre a temática da disciplina/indisciplina escolar são produzidos. Para isso, torna-se importante realizarmos uma cartografia a fim de “[...] assinalar as regularidades e as dispersões do discurso numa história descontínua” (NEVES; GREGOLIN, 2021, p. 10-11). Neste campo, os discursos produzidos no âmbito educacional e materializados em arquivos fornecem pistas sobre os processos de subjetivação que foram se constituindo historicamente.

Nessa direção, Foucault (2000) aponta para a importância de desenvolvermos uma ontologia crítica de nós mesmos a fim de explicar os processos pelos quais os seres humanos foram se constituindo enquanto sujeitos. O pesquisador que se propõe realizar uma ontologia do presente deveria privilegiar o desenvolvimento de uma atitude crítica sobre os processos de subjetivação que foram se consolidando no limiar das instituições, das organizações sociais, dos processos políticos e dos modos de gestão dos indivíduos. É neste campo que Foucault aponta para a necessidade realizarmos essa atitude crítica, seja ela cartográfica ou genealógica, tendo como *corpus empírico* os discursos materializados em diversos arquivos.

Problematizar sobre a disciplina/indisciplina escolar no tempo presente exige então este olhar crítico e cartográfico sobre a discursividade desenvolvida historicamente no âmbito das práticas educativas. Posto isto, algumas questões podem nortear este trabalho arquivístico. Neste sentido, no próximo tópico, visamos verificar o que os/as pesquisadores dizem sobre o tema? Quais referenciais teóricos/metodológicos os/as autores/as utilizaram para investigar o tema? A quem direciona o que dizem sobre a disciplina/indisciplina? Quais problematizações chegam ao final das

investigações?

1.2 A DISCIPLINA/INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO?

Os estudos mais recentes realizados por Aquino (2011; 2016) apontam que, no cenário das pesquisas em educação no Brasil, a disciplina/indisciplina vai ganhando novos espaços nos debates e reflexões gradualmente. No primeiro estudo, o pesquisador realizou um mapeamento sobre o tema, no recorte temporal de 1979 a 2006, tendo como objeto de análise 31 livros, 13 artigos, 88 dissertações e 14 teses. Neste trabalho, o autor ressalta que o objetivo não foi fazer um Estado da Arte e nem classificar ou criticar o que as pesquisas dizem sobre o tema. Com esta pesquisa, Aquino (2011, p. 460) visou investigar os discursos normativos considerando “[...] o interior de um quadro sócio-histórico e institucional, atravessado por demandas multiformes de “governo” [...]” que permeia a vida escolar.

Assim sendo, o autor pontuou duas características da produção bibliográfica nacional, sobretudo a produção materializada em livros. Na primeira, o que prevaleceu foi o teor prático-descritivo que compôs a maioria dessas pesquisas e a segunda característica denota “[...] a ausência de uma aproximação conceitual ou de um diálogo afinado entre as obras. Multiplicidade e dispersão figuram, assim, como as marcas principais das abordagens do tema, não obstante algumas recorrências pontuais” (AQUINO, 2011, p. 459). Para o autor, essas características podem ser identificadas também nas teses, nas dissertações e nos artigos.

Na segunda pesquisa, Aquino (2016) teve em vista realizar um itinerário da discursividade sobre a indisciplina escolar, considerando o recorte histórico entre 1989 a 2015. Dessa vez, o autor focalizou suas análises em apenas artigos científicos publicados em 24 periódicos acadêmicos diferentes, contabilizando 35 publicações no total. Assim, foi constatado que no período compreendido entre 1989 a 2010 foram publicados 20 trabalhos sobre o tema e outras 15 pesquisas foram publicadas entre 2011 a 2013. Nessa investigação, Aquino (2016), além de chamar atenção novamente para a dispersão dos argumentos entre essas pesquisas, apontou para o aumento do interesse na temática como objeto de pesquisa na última década.

Em outra pesquisa, sob a responsabilidade de Wecker e Albuquerque (2022), foi feito um levantamento no Portal de Periódicos da Capes entre 2016 a 2020, visando localizar artigos sobre o tema, utilizando-se como descritor a “indisciplina escolar”. Feito isto, localizaram-se 69 trabalhos publicados no recorte temporal de cinco anos. Com este levantamento bibliográfico, de natureza

descritiva e exploratória, buscou-se entender qual compreensão de indisciplina os/as professores/as e os/as estudantes de uma escola privada do Distrito Federal (DF) possuem. Entretanto, de largada a investigação indicou que “[...] apesar da alta incidência de indisciplina escolar em escolas brasileiras, o número de pesquisas sobre o tema ainda é baixo e há lacunas na literatura”.

A partir da imersão em um conjunto de pesquisas, por nós recenseadas, sobre a disciplina/indisciplina escolar publicadas em 5 editoriais acadêmicos no período de 11 anos, a princípio, evidenciamos que a discursividade sobre este tema encontra-se amalgamada com outras problematizações. Pois bem, podemos dizer então que no quadro geral sobre a temática, a princípio, encontra-se os enquadramentos científicos visando explicar o que provoca, isto é, as causas da indisciplina escolar e, *por conseguinte*, verifica-se também aquelas pesquisas em que os/as autores/as empreenderam propostas de enfrentamento aos incidentes de indisciplina escolar.

No primeiro arquivamento da discursividade sobre a temática da disciplina/indisciplina escolar encontram-se as seguintes problematizações: a repetência escolar, MATOS; FERRÃO (2016), RIBEIRO et al., (2018), a progressão continuada JACOMINI (2010), PARO (2011), o fracasso escolar FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES (2017), o papel do professor na produção da indisciplina SILVA; MATOS (2014) e por último a autoridade do/a professor/a SOARES (2012), OHLWEILER; FISCHER (2013), CARVALHO (2015).

No segundo agrupamento discursivo, identificamos um conjunto de discussões sobre os problemas relacionados ao conflito no espaço escolar: a violência escolar CUNHA (2014), BISPO; LIMA (2014), ARREGUY; COUTINHO (2015), ALVES (2016), SILVA; SILVA (2018), NETO; BARRETTO (2018), no âmbito da prática escolar encontram-se as discussões sobre o *bullying* SILVA; COSTA (2016), CHAVES; SOUZA (2018), GUIMARÃES; CABRAL (2019) e, por último, em diálogo com o *bullying* encontram-se as discussões sobre o gênero na escola FERRARI; ALMEIDA (2012), SENKEVICS; CARVALHO (2015).

No terceiro campo da discursividade, os estudos realizados por um conjunto de autores/as remetem diretamente sobre a disciplina/indisciplina na escola: AQUINO (2011; 2016), DIAS; COLOMBO (2013), SANTO; CRUZ; BELÉM (2014), PEREIRA; BLUM (2014), NASCENTE; LUIZ; FONSECA (2015), KNÖPKER (2015), CASTRO; RODRIGUES (2016), LEANDRO (2016), PEREIRA (2016); FERNANDES (2017), CARLOTTO; CÂMARA; OLIVEIRA (2019), ARCHANGELO (2020), ALVES; FERREIRA (2020), ROSEIRO; GONÇALVES; RODRIGUES (2020). No quadro geral destas investigações, prevaleceram a discursividade normativa do espaço escolar como projeto moderno de formação dos sujeitos.

Já no último quadro de referências, encontram-se as discussões sobre a indisciplina escolar

consubstanciadas com as seguintes problematizações: a Justiça Restaurativa SCHULER; MATOS (2014), MARTINS; MACHADO; FURLANETTO (2016), LEAJANSKI; PIMENTEL (2020), o clima escolar BRITO; COSTA (2010), CUNHA (2014), MELO; MORAIS (2019), a injustiça escolar BOTLER (2016) e a gestão escolar SILVA (2016). A partir dessa discursividade tiveram em vista apresentar propostas de enfrentamento aos incidentes de indisciplina ou formas de gerenciá-la.

Considerando estes agrupamentos discursivos, se faz necessário, a partir de então, delinear sobre as noções de disciplina/indisciplina apresentadas pelos/as autores/as analisados/as. Para isso, ambos os arquivamentos discursivos, como já exposto, serão delineados estrategicamente nesta ordem, pois supomos que assim facilitará na identificação dos marcos enunciativos para melhor explorar as regularidades e a dispersão na discursividade. Assim, no primeiro momento exploramos os dois primeiros conjuntos de referências e no segundo momento focaremos no terceiro e no último agrupamento discursivo.

Sendo assim, a partir dos dados levantados no arquivo são atribuídos, pelo conjunto de autores/as analisados/as, diversas causas da indisciplina tanto no ambiente escolar quanto no espaço da sala de aula. Entretanto, é comum, nas reflexões dos profissionais da educação sobre a temática da indisciplina/disciplina escolar, a presença de interpretações advindas do senso comum e que sobretudo se contradizem. A propósito, as reflexões sobre a disciplina/indisciplina surgem geralmente a partir das práticas e experiências pedagógicas no ambiente escolar. No cotidiano da instituição educacional e diante das incertezas das experiências pedagógicas, levam os profissionais da educação a defenderem propostas de enfrentamento à indisciplina escolar. Então, é comum ouvir nas salas dos/as professores/as que para melhorar, por exemplo, o ensino/aprendizagem é importante *“construir uma cultura de escuta, de diálogo e com a participação de toda a comunidade escolar nas decisões e na construção coletiva das regras e dos combinados entre profissionais e estudantes”*. Outros profissionais da educação já defendem que é preciso manter a disciplina e o controle excessivo sobre a classe discente, usando até mesmo das *“diversas sanções, a exemplo da reprovação escolar, como medidas corretivas e punitivas”*⁵.

Nessa direção, o estudo realizado a cargo de Matos e Ferrão (2016, p. 632), sobre repetência escolar no Brasil e em Portugal, a partir dos dados obtidos no Programa Internacional de

⁵ As partes grifadas indicam uma construção discursiva observada em sala de aula com os/as estudantes do Ensino Médio a partir das experiências do pesquisador. Todavia, no arquivo, por nós cartografado, evidenciamos pesquisas que também trazem tais apontamentos. Aquino (2016), por exemplo, ao delinear sobre a importância da *construção de um espaço democrático no ambiente escolar* e Ribeiro *et al.* (2018) ao abordar sobre *a crença de professores/as sobre a reprovação escolar*.

Avaliação de Estudantes - Pisa 2012 - demonstrou “[...] que a indisciplina é um fator relevante para explicar a probabilidade de repetência”. A indisciplina, aqui entendida, como um problema do cotidiano escolar que dificulta o andamento das aulas, que violam as regras firmadas pelos profissionais da educação, que atrapalham a relação com os/as professores/as e a relação entre os/as próprios estudantes (MATOS; FERRÃO, 2016). Sendo o fenômeno da indisciplina um indicativo do aumento dos casos de repetência escolar, como a literatura explorada na pesquisa evidenciou, a dupla de pesquisadores fez seguinte conclusão:

[...] a contribuição mais significativa desse trabalho é apontar uma clara associação entre repetência e indisciplina. Nossa hipótese anterior (*quanto maior a indisciplina, maior será a probabilidade de repetência*) foi confirmada. Nesse sentido, Brasil e Portugal apresentaram semelhanças e diferenças. Em ambos os países, *o clima disciplinar funciona como um fator de proteção com relação à repetência: quanto melhor o clima disciplinar (quanto menor a indisciplina) na sala de aula, menor é a probabilidade de repetência*. A influência do clima disciplinar no nível do aluno foi maior em Portugal (Brasil, $RC = 0,827$; Portugal, $RC = 0,682$). A relevância do fenômeno da indisciplina também fica evidente quando comparamos seu resultado com uma variável clássica na explicação da repetência: o nível socioeconômico. No Brasil, o efeito do clima disciplinar ao nível do aluno é maior ($RC = 0,827$) do que o efeito do nível socioeconômico do aluno ($RC = 0,870$) (MATOS; FERRÃO, 2016, p. 631, grifos nosso).

As conclusões de Matos e Ferrão (2016) apontaram também que um clima escolar, neste caso o clima disciplinar, ajudaria diminuir tanto o nível de repetência quanto contribuiria para a redução dos casos de indisciplina institucional. A construção de um clima disciplinar na escola implicaria na redução dos casos de indisciplina, bem como reduziria também o índice de repetência escolar. Já sobre a hipótese dos autores de que a boa relação dos/as professores/as com os/as estudantes seriam um fator que diminuiria os índices de repetência escolar não se confirmou, mas reforçou o papel do clima disciplinar da instituição educacional como um fator importante para a redução dos casos de repetência escolar. Assim, veremos que:

Sobre os indicadores associados ao ambiente de aprendizagem da sala de aula, selecionamos dois: relação professor-aluno e indisciplina. Nossa hipótese (quanto melhor a relação professor-aluno, menor a probabilidade de repetência) não foi confirmada. Esse resultado merece duas observações: a relação professor-aluno tem foco na sala de aula e na qualidade das interações entre docentes e estudantes e, no modelo analisado, não afeta a probabilidade de repetência; e, entre as duas variáveis do ambiente de aprendizagem selecionadas, apenas a relação entre indisciplina e a probabilidade de repetência foi estatisticamente significativa (o que reforça a importância do clima disciplinar) (MATOS; FERRÃO, 2016, p. 629).

Já a pesquisa realizada sob a direção de Ribeiro *et al.*, (2018), desenvolvida a partir dos dados obtidos via questionário, que exigiu do/a professor/a discordar ou concordar das questões convergentes ao processo de ensino/aprendizagem, apontou que a crença de professores sobre a reprovação escolar está associada às experiências em sala de aula. Neste caso, quanto mais vivências os/as docentes possuem em sala de aula, suas preferências pela prática da reprovação escolar diminuem. A pesquisa apontou ainda que o número de docentes que discordaram da reprovação escolar tende a aumentar na medida em que eles passariam a ter contato com os resultados de pesquisas sobre essa temática. Assim, segundo Ribeiro *et al.* (2018, p. 26)

[...] ter título de mestrado ou doutorado e ter maior conhecimento acerca de resultados de pesquisas sobre os efeitos da reprovação estão associados a uma menor adesão à prática. Portanto, a formação de professores se relaciona com o posicionamento a respeito da reprovação. Considerando ainda a coerência verificada entre crenças sobre avaliação, reprovação e princípios de justiça para a distribuição do conhecimento fica reforçada a importância de incluir nos cursos de formação de professores conhecimentos advindos de pesquisas a respeito dos efeitos da reprovação sobre os alunos.

Ribeiro *et al.* (2018), destaca, ainda, que a compreensão geral dos/as professores/as sobre a reprovação escolar denota também o caráter punitivo e corretivo desta prática, sobretudo, ao forçar os/as estudantes a estudarem mais para corrigir as falhas na aprendizagem. Desse modo, eles/as teriam uma segunda oportunidade e mais tempo para aplicar aos estudos, permitindo que a repetência fosse uma prática benéfica a ser cultivada dependendo das demandas de cada escola. Sobre o posicionamento geral dos/professores/as acerca da reprovação escolar concluiu-se o seguinte:

- O fato de saber que pode repetir de ano motiva o aluno a estudar mais.
- A reprovação é necessária para manter os níveis de exigência próprios de cada turma.
- A reprovação permite que se dê mais tempo aos alunos que ainda não estão suficientemente maduros.
- A reprovação permite realocar os alunos com dificuldade em um grupo adaptado a seu nível, o que lhes é benéfico.
- A reprovação é uma segunda oportunidade que se oferece aos alunos com dificuldade escolar.
- Para o aluno repetente, o fato de ver de novo as matérias previstas no conteúdo programático geralmente é benéfico para sua aprendizagem escolar.
- A reprovação é um meio eficaz de ajudar o aluno imaturo a alcançar os outros.

- A repetência é um meio eficaz de ajudar o aluno na escola quando ele não recebe ajuda em casa.
- A ameaça da repetência estimula os alunos a se comportarem bem (RIBEIRO et al., 2018, p. 28).

No que tange a progressão continuada e a repetência escolar, o estudo realizado sob a supervisão de Jacomini (2010) em duas escolas municipais de São Paulo, por meio da observação do cotidiano escolar e de uma entrevista semiestruturada, envolveu 56 sujeitos entre pais e estudantes. A autora pautou sua investigação a partir de duas indagações: *à priori* indagou-se o motivo pelo qual a maioria dos pais e dos/as discentes possuem uma posição contrária à progressão continuada e *por conseguinte* indagou-se como eles construíram esse raciocínio. As conclusões que chegam na pesquisa, denotam que a progressão continuada estimula o/a aluno/a a desinteressar-se pelos estudos, pois no entendimento deles/as não seria necessária a aplicação aos estudos, dado que estariam aprovados. Os pais também expressaram posições contrárias à progressão continuada, bem como demonstraram suas preferências pela repetência escolar. Para a autora a

principal justificativa de pais e alunos para defender seu posicionamento contrário à progressão continuada é o fato de muitos alunos serem promovidos sem ter aprendido de forma adequada os conteúdos escolares. Eles argumentam que é necessário haver reprovação porque os alunos não podem ser promovidos se não alcançaram os objetivos estabelecidos para cada ano letivo. No imaginário de muitos pais e alunos, a reprovação aparece diretamente vinculada a uma segunda e “garantida” oportunidade de aprender. Acreditam também que a reprovação é uma medida importante para pressionar os alunos a estudar, contribuindo para a aprendizagem (JACOMINI, 2010, p. 899).

No entanto, segundo Jacomini (2010), no raciocínio dos pais e dos estudantes sobre a progressão continuada e a reprovação escolar encontra-se uma série de contradições. Os apontamentos da autora denotam que as contradições no raciocínio dos pais e dos/as estudantes sobre reprovação escolar estariam relacionadas ao aspecto ideológico sobre o tema. “Essa questão parece estar relacionada ao fato de as ideias dominantes na sociedade serem incorporadas às opiniões de pais e alunos, muitas vezes sem reflexão crítica” (JACOMINI, 2010, p. 913). A reprodução de ideias advindas de interpretações forjadas a partir das experiências pessoais e coletivas nas instituições educacionais sem passar pela reflexão crítica legitimam o apego ideológico sobre a reprovação escolar como uma medida positiva no sentido de dar uma segunda chance para o/a estudante recuperar o conhecimento que não foi atingido durante o ano letivo. Entretanto, Jacomini inferiu nas próprias falas de pais e estudantes que a reprovação escolar não recupera o

aprendizado, pois os/as estudantes que são repetentes continuam com notas abaixo da média no ano seguinte.

Diante da afirmativa de que os alunos aprendem mais quando repetem a “série”, os pais cujos filhos haviam sido reprovados foram questionados sobre se isso tinha acontecido com seus respectivos filhos. Alguns afirmaram que sim, mas o filho continuava com desempenho abaixo da média da classe (JACOMINI, 2010, p. 901).

Sobre a contradição no raciocínio dos pais e dos estudantes sobre a repetência escolar, a autora chamou a atenção para a seguinte questão: “[...] se tivesse reprovação todo final de ano, eles ficariam com medo e estudariam desde o começo do ano, não só no final, com medo de ficar com bastante NS [não suficiente]” (JACOMINI, 2010, p. 903). Ao que parece, a reprovação escolar seria um dispositivo utilizado para disciplinar os/as estudantes a estudarem ao longo de todo o ano letivo. A forma de raciocinar dos pais e dos/as estudantes denotam que essa medida seria aplicada então apenas para pressionar a turma a ter bons comportamentos no âmbito escolar e também como punição para aqueles/as que não atingirem bons resultados no que tange a aprendizagem (JACOMINI, 2010). Porém, a reprovação não serve de suporte didático para o desenvolvimento da aprendizagem, o que poderia corrigir a defasagem na aprendizagem seria as intervenções pedagógicas aplicadas ao longo do ano letivo. Então, podemos dizer que a reprovação utilizada no âmbito escolar seria apenas uma medida punitiva.

Em estreito diálogo com Jacomini (2010) a pesquisa quantitativa empreendida por Silva e Matos (2014), a partir dos dados provenientes do PROEB-2007/SIMAVE⁶, teve em vista investigar a percepção dos/as estudantes mineiros/as sobre a indisciplina na sala de aula. Essa pesquisa, realizada a partir de procedimentos *survey*, isto é, com a aplicação de um questionário em uma amostra de população, trouxe uma análise estatística a partir dos dados coletados via questionário. Silva e Matos (2014, p. 723), com base na relação entre indisciplina e as variáveis nível de ensino, sexo dos estudantes, nível socioeconômico, atraso escolar, as práticas pedagógicas dos professores e a proficiência em língua portuguesa e matemática, fez uma observação importante para nossa compreensão sobre o tema. As autoras apontaram que a média de indisciplina escolar “[...] aumenta sistematicamente em todos os anos na medida em que o número de reprovações se torna maior, e as diferenças mais significativas foram encontradas entre os estudantes que nunca foram reprovados e aqueles que já foram reprovados por três ou mais vezes”. Neste sentido, a

⁶ O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB, 2007) é uma modalidade de avaliação do ensino que faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

reprovação escolar seria um indicador dos casos de incidência de indisciplina no âmbito da instituição educacional. Conclusão que confirma também a tese de Jacomini (2010) de que a reprovação escolar não ajuda os/as estudantes a terem um rendimento melhor pelo fato de ficarem retidos, mas indica a relação entre indisciplina e a repetência escolar.

Outro dado importante a ser considerado na pesquisa de Silva e Matos é a correlação entre indisciplina e as práticas pedagógicas dos/as professores/as. Ao que indica, os/as docentes, além de serem as vítimas dos incidentes de indisciplina escolar, são também os que incitam os/as estudantes a se comportarem obstruindo as regras escolares. O que implica diretamente na proficiência da classe docente. Neste caso, Silva e Matos (2014, p. 727) denotam que os “[...] professores mais exigentes, interessados e abertos em relação aos alunos criariam um ambiente de aprendizagem mais positivo, o que resultaria em uma melhor aprendizagem”. As autoras indicaram ainda

[...] uma forte relação entre desempenho escolar e indisciplina ao discutir o atraso escolar e a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Além disso, merecem destaque a baixa associação entre indisciplina e nível socioeconômico e a forte relação entre as práticas pedagógicas dos professores e a indisciplina. Tomados em conjunto, esses resultados reforçam a relevância e a centralidade da indisciplina no campo educacional (SILVA; MATOS, 2014, p. 727).

Sobre a autoridade do/a professor/a, Carvalho (2015) em diálogo com a pensadora do totalitarismo Hannah Arendt, atribuiu aos problemas de indisciplina ou de violência por parte dos/as estudantes a fragilidade da instituição escolar. A falta de autoridade se deve ao esvanecimento da tradição, na qual o passado seria uma forma de atribuir significados consistentes aos processos educativos. A partir da ruptura com a tradição, o que recebemos do passado já não tem mais validade, o que implica na perda da autoridade das instituições. “Ela é fruto da constatação de que a herança que recebemos do passado – em forma de respostas teóricas ou práticas – já não tem *autoridade* sobre o presente” (CARVALHO, 2015, p. 979, grifos do autor). Dessa forma, a crise na educação⁷ se deve a ruptura com a tradição, pois educar implica em agir sobre os sujeitos que se constrói conforme a herança simbólica que recebemos progressivamente no limiar dos processos políticos e históricos, das instituições, das organizações sociais e dos modos de controle dos indivíduos. Assim, o autor evoca ainda que

⁷ Hannah Arendt (2005), a pensadora do totalitarismo, traz na coletânea “*Entre o passado e o futuro*” uma significativa discussão sobre a “*Crise na educação*”. Nessa discussão, Arendt, em linhas gerais, realizou um diagnóstico sobre a crise contemporânea nos modos de ensino e aprendizagem a partir das problematizações desenvolvidas sobre a *condição humana* e sobre a *crise na política moderna*.

[...] a falta de autoridade como causa de uma crescente deslegitimação da cultura escolar (que teria perdido a centralidade na formação das novas gerações), ora afirmam a força de sua presença nos processos de intensificação do governo de si e na normalização das condutas sociais. Ora a força da autoridade institucional é descrita como responsável pela *violência simbólica* por meio da qual a escola inculcaria um *arbitrário cultural* que legitimaria a reprodução das desigualdades, ora é à sua fragilidade que atribuem a maior parte dos problemas ligados à indisciplina, à incivilidade ou à violência por parte dos alunos (CARVALHO, 2015, p. 981, grifos do autor).

Fechando este primeiro agrupamento discursivo, a pesquisa desenvolvida sob a responsabilidade de Ohlweiler e Fischer (2013) teve em vista discutir sobre a crise na educação a partir das problematizações elaboradas também por Hannah Arendt. A metodologia utilizada neste trabalho científico focou-se na escuta de 76 crianças de uma escola pública federal na região sul do país. Para isso, a dupla de autores desenvolveu 20 intervenções, de 40 minutos de duração, com crianças entre 8 e 11 anos. Ohlweiler e Fischer (2013) apontaram que no ambiente escolar existe ainda um saudosismo de um tempo que outrora era caracterizado pelas disciplinas e pelas relações de mando e obediência que atualmente seriam motivos para o surgimento de diversas formas de resistências. A noção de crise na educação estaria relacionada com o rompimento desse tempo histórico na qual os pais e os mais velhos tinham condições de educar as crianças a partir do modelo tradicional de educação. O rompimento com esse tempo implicou na seguinte questão:

Quanto à ideia de crise na educação, do fim de uma época na qual as crianças respeitavam os pais ou os mais velhos, depreendemos que esta já integra “naturalmente” parte do discurso infantil; é possível supor isso a partir de algumas falas por meio das quais os sujeitos demonstram essa forma de subjetivação, de que constituem uma geração que “não respeita ou não obedece mais”: [...] *porque eles ouviam* (no sentido de que hoje as crianças não ouvem mais); *Porque as crianças, tem umas crianças que até mandam nos pais*. Atentamos aqui para a ênfase dada pela própria criança pelo advérbio “até” na última enunciação citada, e retomamos a fala já referida anteriormente, que evoca o desrespeito: *hoje em dia, ninguém respeita ninguém* (OHLWEILER; FISCHER, 2013, p. 233, grifos das autoras).

No segundo agrupamento discursivo, as problematizações acerca da violência escolar ocuparam-se também um espaço significativo nas discussões sobre disciplina/indisciplina escolar. Com o propósito de explicitar tal problemática, Bispo e Lima (2014), fazendo uma imersão nas noções de poder disciplinar segundo Michel Foucault, desenvolveu uma abordagem interdisciplinar

contemplando as seguintes dimensões da violência no contexto escolar: a violência subjetiva, a violência simbólica, a violência objetiva e a violência sistêmica ou estrutural.

Para Bispo e Lima (2014), a violência subjetiva seria aquela que implicaria no uso da força por parte dos sujeitos envolvidos nos conflitos. É um tipo de violência que geralmente vira manchete de jornal, denunciando a fragilidade do processo de socialização no âmbito da escola. A violência simbólica é aquela que não aparece claramente no espaço educacional, mas que pode ser percebida de uma forma bem sutil nos discursos dos sujeitos da educação “[...] não sendo, muitas vezes, reconhecida como violência, mas produzindo efeitos de forma mais insidiosa” (BISPO; LIMA, 2014, p. 163). E por último, a dupla de autores destacam que a violência sistêmica ou estrutural aparece demarcada nas relações sociais, na política e nas relações econômicas. Geralmente essa forma de violência contribui para a legitimação dos discursos de dominação e de exploração das camadas populares ao se adentrar nas instituições sociais.

A partir de uma discussão com as problematizações foucaultianas, Bispos e Lima (2014) ainda fez uma relação entre violência escolar e o caráter disciplinar institucional. Conforme a compreensão estabelecida por Foucault (2014b), a disciplina são técnicas minuciosas ou atividades exercidas sobre o corpo dos indivíduos. São atividades que atravessam o corpo do sujeito visando aumentar suas aptidões e, ao mesmo tempo, deixá-los mais dóceis e produtivos. O sujeito a partir de então é algo que se fabrica, produz ou modela a partir de diversos dispositivos. Em relação às técnicas disciplinares como a vigilância, a distribuição do tempo em horários fixos e a hierarquia institucionalizada, Bispo e Lima (2014) salientam que esse aparato disciplinar da instituição educacional é motivo para que os/as estudantes, que não se encaixam neste ambiente, desenvolvam comportamentos divergentes a prática disciplinar. Entretanto, é por aí que “[...] a escola segrega e exclui sistematicamente todo aquele que manifesta comportamento divergente, submetendo-o a vigilância constante e a punições exemplares” (BISPO; LIMA, 2014, p. 172). O caráter partidário e excludente da escola em relação aos estudantes resistentes à mecânica disciplinar denota a relação entre a violência e o aparato disciplinar. A partir dessas problematizações, a dupla de autores efetuaram a seguinte consideração:

A educação é um processo de formação humana, para além da transmissão de conteúdos formais. Ela ocorre no encontro entre dois desejos, o de ensinar e o de aprender. A transmissão envolve o imprevisto, o inesperado e o ineducável. O crescente desinteresse pela aprendizagem escolar e o aumento da violência nas escolas evidenciam que a escola está em crise. As transformações do laço social consequentes da época atual afetam as relações do aluno com a escola e com os educadores. Estamos diante de um

novo contexto que deve ser avaliado em toda a sua complexidade. Os jovens hoje buscam diferentes formas de laço social, marcados pela descentralização, horizontalidade, fragilidade e multiplicidade. A escola não pode manter-se alheia às transformações sociais. Os métodos educacionais não podem ser pautados na centralização do poder e no reforço do controle, que levam ao aumento da violência (BISPO; LIMA, 2014, p. 177).

Na pesquisa-intervenção das autoras Arreguy e Coutinho (2015), a partir da práxis psicanalítica no contexto educacional, investigaram-se os discursos dos/as professores/as de uma escola pública (local não identificado) por meio de um ambiente de conversação organizado em dez encontros. Focaram-se em escutar os desafios de professores no que se refere à violência e seus eflúvios outros. “Ao dar a voz aos professores, buscamos o deslizamento de sentidos e a possibilidade de novos destinos para o mal-estar do qual se queixava o corpo docente” (ARREGUY; COUTINHO, 2015, p. 281). Com as problematizações elaboradas a partir da análise dos dados levantados, as autoras apontaram que a questão do “desejo” ocupou um lugar de destaque diante dos imperativos institucionais e sociais, sobretudo, quando apontou para a violência enquanto um destes sintomas sociais.

A partir das contribuições da psicanálise para a educação, Arreguy e Coutinho (2015, p. 291) inferiram que no geral a maioria dos/as professores/as da escola “[...] considerou que os estudantes esperam que eles assumam a postura de animadores da classe, como se lhes coubesse promover a motivação e o dinamismo em sala de aula a fim de que os alunos aprendam e mais que isso, se divirtam”. Neste sentido, o papel da classe discente estaria marcada pela necessidade de ocupar o lugar de sujeito ideal. Essa relação afetiva, idealizada pela classe discente, despertaria neles o desejo de aprender. O que, segundo Arreguy e Coutinho (2015), figuraria numa relação de atravessamento no sentido de um investimento sensitivo e de transmissão de ideias, dando sentido às relações humanas e aos modos de vida. A escuta desses profissionais evidenciaram também que o mal-estar na educação indicou o enfraquecimento das relações sociais, fazendo a violência aparecer como um sintoma social.

A partir da psicanálise, podemos pensar que os imperativos institucionais contribuem para o enfraquecimento da palavra e da autoridade dos professores, o que como vimos, sustenta-se muito mais na presença do sujeito professor e em seu desejo de saber. Do lado dos alunos, tais dispositivos, impossíveis de ser identificados e confrontados, promovem um retorno de violência disruptiva, sem endereçamento nem legenda especificados. Nesse sentido, a violência nas escolas pode ser pensada como um sintoma social, na medida em que revela os impasses sociais diante da

falta de dispositivos institucionais que preservem as singularidades e o desejar (ARREGUY; COUTINHO, 2015, p. 295).

Ao discutir também sobre o tema da indisciplina e da violência, Neto e Barreto (2018) realizaram uma investigação etnográfica em uma escola pública da rede municipal na cidade de São Paulo. A partir deste estudo de caso, as autoras se propuseram examinar as saídas encontradas pela escola para lidar com o fenômeno da indisciplina escolar. O resultado obtido na pesquisa apontou que a escola tem condições de fazer algo para minimizar a influência externa, que vem do entorno da instituição educacional, que pode refletir no quadro de violência escolar. Além disso, em segundo lugar Neto e Barreto (2018, p. 15, grifo das autoras) apontaram que:

[...] diversamente do que se costuma acreditar, a disciplina se mostra como produto do acesso efetivo da população escolar ao conhecimento e do sucesso escolar dos alunos, o que leva, de certo modo, a relativizar a suposição segundo a qual a construção da disciplina na sala de aula é condição *sine qua non* para a aprendizagem. A busca da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, principalmente, a sua efetivação por meio da construção de processos coletivos e carregados de significado possibilitaram a criação do clima de harmonia e o êxito da instituição, de modo que seria mais adequado dizer que a construção da disciplina e a efetivação da aprendizagem são processos concomitantes.

No que tange às estratégias levadas a cabo pela escola na qual visou minimizar os atos de violência e indisciplina na escola, não foi possível destacar uma medida específica, entretanto, a pesquisa das autoras chamam a atenção para o investimento na mudança de cultura no espaço escolar. Para isso, foram realizados na escola processos discursivos envolvendo os sujeitos da educação, a regulação das relações institucionais, a criação dos fóruns discentes e além da atuação no plano didático-pedagógico no que engloba o currículo escolar. “E, em se tratando do currículo, chamou-nos a atenção a retomada do caráter diagnóstico da avaliação escolar nos processos pedagógicos, o que talvez não seja algo tão óbvio para muitas instituições de ensino (NETO; BARRETO, 2018, p. 15).

Esses investimentos, realizados pela escola, contribuíram para o desenvolvimento de um clima de tranquilidade e de prestígio escolar, o que impactou na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Este clima de prestígio, em relação à clareza do papel da instituição educacional, da importância de sua função social e do trabalho ético-político dos profissionais que nela atuam, contribuiu também para a construção de um clima favorável aos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, as autoras evidenciaram que apesar do clima de prestígio desenvolvido

no espaço da instituição escolar e da melhoria na aprendizagem, ainda é possível verificar desigualdades na forma pela qual a escola trata uma parcela dos/as estudantes, sobretudo quando envolvem as questões relacionadas ao gênero, origem social e raça. Em suma, Neto e Barreto (2018, p. 16) denotam que:

[...] a indisciplina e a violência deixaram de ocupar a centralidade na pauta da escola. Tais questões, sempre que tensionadas, passaram a ser tratadas permanentemente na forma dialógica de interação dos diversos atores, pelo estabelecimento de mecanismos democráticos de participação e pela ação pedagógica solidária e comprometida com a aprendizagem de todos.

Em relação à incidência de violência praticado pelos sujeitos da escola, a pesquisa bibliográfica quanti-qualitativa realizada pelas autoras Silva e Silva (2018), a partir de uma incursão nas problematizações de Bernard Charlot e Pierre Bourdieu, concluíram que os/as professores/as são os/as protagonistas dos casos de violência na escola. O objetivo proposto pelas autoras teve em vista investigar quem comete e quem sofre a violência da escola e não estabelecer parâmetros para compreender a violência no espaço escolar em geral. Tendo como base as noções de Bernard Charlot (2002) sobre a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola, as autoras focaram-se nesta última, ou seja, na violência da escola ou a violência institucional.

Este tipo de violência seria aquela praticada por meio dos mecanismos institucionais ou pelos agentes escolares do quadro geral de funcionários contra os/as estudantes. Segundo Charlot (2002, p. 435), podemos identificar este tipo de violência na escola a partir dos seguintes exemplos: “[...] modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas”. Essa forma de violência institucional vivenciada pelos/as estudantes no cotidiano da escola denunciam as formas como a instituição escolar os trata.

Segundo as fontes consultadas pelas autoras, no geral, em relação à violência institucional cometida contra seus estudantes, se encontra também a violência simbólica⁸. Como podemos entender a partir de Bourdieu (2011), a violência simbólica trabalha para naturalizar a violência no espaço institucional, isto é, quando o sujeito sofre violência e não têm clareza de que foi vítima de agressão. Neste caso, a vítima naturaliza a violência simbólica, fazendo-a ser parte natural das

⁸ A violência simbólica para Pierre Bourdieu (2011) contribui para a naturalização da própria relação de dominação e de agressão, uma vez que o sujeito agressor ao cometer uma violência contra uma vítima, e esta não tem clareza da agressão sofrida, acaba por legitimar essa relação de violência como natural.

experiências subjetivas vivenciadas no ambiente institucional. Neste sentido, no espaço da escola e na relação entre professores/as e estudantes, as

[...] ações como discriminação, humilhação, intimidação, indiferença, negligência e assim por diante podem ser mascaradas de diversas formas pelo agente agressor, confundindo o agente alvo sobre o que a ele foi impingido, o que facilita o agente agressor argumentar – caso seja, por exemplo, denunciado ou simplesmente questionado pelo ato cometido – que o agente alvo não entendeu o que ele, o agressor, disse/fez. Quando isso ocorre entre agentes que ocupam posições distintas na realização de uma atividade, como é o caso do trabalho docente e da relação professor aluno, torna-se mais fácil ao agente agressor, nesse caso, o professor, naturalizar para o aluno a violência cometida contra ele. E quando o aluno reconhece a violência cometida pelo professor contra ele e tenta denunciar institucionalmente o agente agressor, a instituição barra a denúncia, escondendo a violência da escola cometida por professores (SILVA; SILVA, 2018, p. 481).

Dessa extensa citação do trabalho das autoras nos permitem inferir que a classe docente, por estarem diariamente em contato com seus estudantes, ocupam uma posição de domínio sobretudo no que tange ao exercício do trabalho docente em sala de aula. Essa relação viabiliza ao agente agressor legitimar para os/as estudantes o que Bourdieu (2011) denominou de violência simbólica. Já na relação entre direção (gestão escolar) e a classe discente, existe uma atitude de omissão dos casos de violência provocados pelos/as professores/as e denunciados por estudantes, dificultando a reparação dos danos causados na vida escolar do estudantado. Em suma, Silva e Silva (2018, p. 482) apontam que:

[...] considerando que a escola é uma instituição socializadora/formadora, não se pode deixar de reconhecer a violência que vem sendo produzida e reproduzida por ela, como mostram as fontes deste estudo, sobretudo quando se trata da violência cometida por professores contra alunos e que é altamente recorrente. Nesse sentido, os documentos apontaram que alunos e professores estão no cerne da constituição da violência em espaço escolar, e não somente o aluno é responsável por ela. Ademais, as fontes indicaram a baixa influência externa na produção da violência em espaço escolar, levando-nos a crer que essa violência é produzida e reproduzida fundamentalmente por meio do tipo de relações estabelecidas dentro desse espaço, cuja participação dos professores é alarmante.

Convergindo-se com o tema da violência e indisciplina escolar, as problematizações sobre o fenômeno do *bullying* na escola aparecem também nas pesquisas em educação. Nessa direção, a investigação de cunho teórico realizada por Chaves e Souza (2018) teve como objetivo analisar as

limitações conceituais do *bullying* no âmbito da instituição escolar. Fundamentando-se, em termos teóricos, nas problematizações elaboradas pelos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer sobre as noções de educação, de preconceito e de emancipação, a dupla de autores concluíram que a naturalização do *bullying* e a alienação quanto ao seu conceito revelou uma nova configuração da barbárie no tempo presente.

No que se refere ao fenômeno do *bullying*, podemos verificar que, no estudo de Chaves e Souza (2018), este fenômeno se constitui em diversos ambientes sociais. Ele se caracteriza por um conjunto de ações violentas praticadas progressivamente por um sujeito ou mais sobre a vítima escolhida. “Sua ocorrência se daria em inúmeros contextos, como ambientes de trabalho, presídios, condomínios residenciais e outros espaços que sejam permeados por relações interpessoais” (CHAVES; SOUZA, 2018, p. 13). Entretanto, os estudos sobre *bullying* realizados por pesquisadores/as brasileiros/as, na área da educação, são desenvolvidos em instituições educativas, isto é, nas escolas de ensino básico formal.

O termo *bullying*, segundo a dupla de autores, possui uma origem inglesa e não apresenta uma tradução direta para a língua portuguesa. E nas instituições educativas, este fenômeno se constitui como um espécie de intimidação, de humilhação e classificação das vítimas pelas características físicas, sociais, econômicas, de gênero, de etnia ou de raça. “Na situação de agressão, a vítima tende a apresentar baixa autoestima e detém uma visão negativa da situação. A vítima provocadora apresenta ansiedade e comportamentos agressivos, eliciando reações agressivas por parte dos colegas” (CHAVES; SOUZA, 2018, p. 4). O sujeito agressor, isto é, aquele que pratica o *bullying*, faz a combinação de duas atuações básicas, ou seja, primeiro ele/a impõe autoridade pela intimidação ou pela agressão física e em segundo lugar ele/a desestabiliza as vítimas, gerando um sentimento de insegurança, impotência e medo. Para tanto, Chaves e Souza (2018) concluíram por uma aproximação do fenômeno *bullying* com o preconceito e com a intolerância. Neste caso,

[...] à prevalência da estereotipia do *pensamento de ticket*, que, por sua vez, reduz os sujeitos a particularidades mal vistas, funcionando como elemento legitimador de ações persecutórias. Isso pode e deve nos levar a refletir sobre quanto a intolerância se mantém arraigada em nossa estrutura social mais ampla, com fenômenos como o *bullying* apresentando-se como expressões de uma realidade que está para além dos limites físicos da escola. [...] consideramos ainda que o *bullying*, ao ser representado de modo abstrato pela via do conceito, realiza um afastamento da realidade que, por sua vez, fornece uma postura de alienação ao próprio conceito. Dessa forma, acreditamos que qualquer restrição aos aspectos descritos no corpo conceitual do *bullying* revela-se irreflexiva por não efetivar a relação direta

entre sujeito e objeto, desconsiderando assim demais fatores não evidenciados conceitualmente, mas que podem estar relacionados ao fenômeno (CHAVES; SOUZA, 2018, p. 13).

Em outro trabalho, a dupla de pesquisadores Silva e Costa (2016) investigaram também o fenômeno *bullying* entre os/as estudantes das escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte e das cidades-polo do Estado de Minas Gerais entre 2012 e 2013. Nessa pesquisa, de cunho *empírico*, com base nos dados obtidos envolvendo 5.300 estudantes e 243 professores, verificaram-se que a prática do *bullying* é explicada por sua distribuição no nível individual e no nível escolar. No nível individual, isto é, dos/as estudantes, o trabalho da dupla de autores teve como objeto de investigação as características que conduzem aos comportamentos tidos como violentos e agressivos. Já em relação ao nível da instituição escolar, a dupla de pesquisadores investigaram quais as características da escola que incentivam as práticas de violência.

No entanto, Silva e Costa (2016, p. 645), ao conceber a escola enquanto uma instituição socializadora, ou seja, uma instituição que “[...] possui características e contextos específicos que permeiam as relações entre os alunos e, portanto, exerce influência sobre as manifestações de violência e intimidações ocorridas entre todos os atores envolvidos na instituição”, apontaram para a relevância também em analisar a prática do *bullying*, não em sua forma isolada, mas a partir do clima geral de tensão que permeia a vida escolar e que denuncia as variáveis nas relações interpessoais constituídas neste espaço. Assim, a prática do *bullying* no espaço escolar anuncia a existência de uma estrutura de dominação, sobretudo quando um estudante ou mais exercem sobre o outro uma ação de subjugação e de violência. No nível da instituição escolar, a dupla de autores concluiu que as dinâmicas da escola contribuem para o surgimento das práticas de *bullying*. Dinâmicas que envolvem o clima escolar negativo, a agressividade dos/as professores/as e relação a forma como trata os/as estudantes e as punições como meios de contenção dos conflitos. Além disso, na pesquisa, Silva e Costa (2016, p. 662, grifo das autoras), fizeram o seguinte apontamento:

[...] a prática de *bullying* não é um fenômeno pontual e isolado. Ao contrário, tem se mostrado generalizado, ainda que com variações percebidas de um contexto para outro, em toda a rede estadual. Além disso, é um fenômeno que compõe e responde não apenas às características, inclinações ou perfis individuais dos alunos. É antes um componente e um resultado do conjunto das relações sociais estabelecidas no âmbito da instituição escolar e das interações que se estabelecem ali. Finalmente, a forma pela qual a escola responde e lida com a construção de um clima de convivência e com eventuais ou sistemáticas violações disciplinares podem contribuir para acentuar ou atenuar esse tipo de prática. A escola, é preciso lembrar, é responsável não apenas por ensinar os conteúdos acadêmicos, mas o

conjunto da convivência. Os valores transmitidos pelo exemplo e pelas vivências ali proporcionadas são parte integrante e fundamental da missão educativa da instituição escolar.

Já a pesquisa etnográfica realizada sob a responsabilidade de Guimarães e Cabral (2019) teve em vista desenvolver uma discussão do *bullying* como violência de gênero entre “as meninas” no espaço escolar. A pesquisa foi realizada nos anos de 2014 e 2015 e em duas escolas públicas, uma na cidade de São Paulo/SP e a outra na cidade de Salvador, na Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram “as estudantes” do Ensino Fundamental II com faixa etária entre 11 e 15 anos. No interior de instituições permeadas por múltiplos sujeitos, como a escola, a prática do *bullying*, uma vez instituída nesta estrutura social, prepara paulatinamente um grupo de estudantes para aceitar tal prática. Dessa forma, “[...] a escola tem contribuído para a produção de diferenças e desigualdades entre os estudantes por meio de múltiplos mecanismos normalizadores, dentre os quais se destaca o *bullying*” (GUIMARÃES; CABRAL, 2019, p. 175). O *bullying* mobiliza, a partir das práticas agressivas e hostis vivenciadas no interior da escola por estudantes, um conjunto discursivo que permite explicar como tal prática ocorre e como este fenômeno pode ser um marcador das normas e fronteiras de gênero nas instituições de ensino. Assim, os discursos de normalização e o

[...] enquadramento de condutas possibilita às adolescentes entender a forma como categorias sociais estão organizadas em relação umas às outras (meninas, amigas, meninos, entre outras) e como essas categorias devem agir em relação às outras em qualquer circunstância particular. O efeito performativo das situações de confronto contribui para a negociação das *performances* e identidade de gênero, desvelando como fronteiras e normas de gênero têm um peso muito significativo no cotidiano dos adolescentes no espaço escolar. O processo de normalização e naturalização das normas e fronteiras de gênero mediante variadas formas de violência obstaculiza a própria percepção dos estudantes e agentes institucionais acerca de sua construção contextual e, consecutivamente, a problematização de visões e comportamentos referenciados em estereótipos e estigmas generificados (GUIMARÃES; CABRAL, 2019, p. 175).

Nessa direção, veremos também que, na pesquisa intitulada “*Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina*”, Ferrari e Almeida (2012) investigaram os registros feitos, entre 2007 e 2008, pelas escolas e pelas famílias no Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Juiz de Fora/MG. Nesta investigação, os autores, a partir de uma incursão nas problematizações foucaultianas no que tange o controle, os discursos em relação à normatividade e as resistências, procuraram, no conjunto de 35 registros, pela discursividade sobre o corpo, o gênero e a sexualidade ali constituída.

Então, Ferrari e Almeida, em via de explicitar os marcos enunciativos sobre o corpo, gênero e a sexualidade, fizeram uma demonstração entre os regimes de verdade e sua articulação com a normatividade para vislumbrar as distintas marcas sobre o que constitui os corpos de meninos e os corpos de meninas no espaço da escola. Neste sentido, os dispositivos de sexualidade, ao intervir no corpo dos/as estudantes, os multiplicam individual e coletivamente e os tornam “[...] produtores e produtos de saberes e práticas” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 882). Por fim, os autores defenderam que é preciso:

Desconstruir nossa forma de pensar sobre algo que parece pronto, instituído e acabado, imutável é demonstrar como tais verdades, discursos e saberes foram produzidos e construídos. Assim, podemos acreditar na possibilidade de olhar a escola de outra maneira, não reduzindo as questões educacionais apenas ao acesso de ensino e aprendizagem de conteúdos e desempenhos. [...] colocar em discussão é a necessidade de se pensar tais alunos como personagens de histórias que se conectam sempre a uma trama perpassada por outras histórias. [...] criar novas e outras conexões entre esses acontecimentos, entre esses registros e o espaço escolar: não só perceber nessas histórias outras histórias, sentir nessas singularidades as resistências, enfrentamentos, subversão, mas também vida, novas experiências e outros lugares; arrancar da normalidade essas conexões e trazer a tona o estranho, o não-sabido, o exterior (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 882).

Fechando o segundo agrupamento discursivo no qual os/as pesquisadores/as privilegiaram as discussões sobre a violência, o *bullying* e o gênero na escola, o trabalho de Senkevics e Carvalho (2015) investigou sobre o papel da socialização familiar na construção de trajetórias escolares a partir da diferenciação por sexo. Com essa pesquisa, realizada por meio da escuta e entrevistas semiestruturadas com 25 crianças das camadas populares de uma escola pública municipal de São Paulo, pretendeu-se investigar como as crianças e os/as adolescentes percebem e ressignificam o papel de suas famílias no que concerne às seguintes questões: as regras de controle, uso do tempo e espaço, atividade e lazer e outras práticas desenvolvidas fora da escola.

Com esse propósito, Senkevics e Carvalho, tiveram em visto entender as relações entre essas práticas e a escolarização de meninas e de meninos a partir da construção das feminilidades e masculinidades na infância. Assim, visaram verificar como o processo de socialização familiar nas camadas populares e urbanas estariam produzindo desigualdades de gênero na educação básica. Então, a dupla de autores apontou que o papel de socialização das famílias tende a ser mais eficiente entre as meninas do que entre os meninos. As cobranças, exigindo das meninas dedicação nos afazeres domésticos, contribuem para o desenvolvimento de posturas como a organização,

empenho, disciplina e responsabilidade. Entretanto, essas cobranças não são direcionadas aos meninos, o que denota uma desigualdade de gênero no âmbito do espaço de socialização familiar.

No caso das meninas estudadas nesta pesquisa, constatamos que o ambiente de casa também estimulava alguns desses valores, na medida em que se configurava como palco para uma rotina mais rígida, restrita e controlada, que poderia lhes fornecer subsídios para um “ofício de aluna” caracterizado pela responsabilidade e o hábito de se engajar em obrigações com regularidade [...]”. Em contrapartida, os garotos - com regras mais frouxas em seus afazeres - encontrariam no domicílio e na rua outras possibilidades que não a privação do lazer em nome de um dever acima de suas vontades individuais. Não à toa, o único menino que regularmente executava as tarefas domésticas era Lourenço, estimulado por uma sensação de tédio, visto que a ausência de alternativas não lhe conferia outra opção de atividade a não ser a colaboração na rotina domiciliar. Essa exceção corrobora que o balanço trabalho-lazer se configura eminentemente enquanto uma oposição entre participar dos afazeres domésticos e dispor de oportunidades de lazer e circulação na rua (SENKEVICS; CARVALHO, 2015, p. 965).

No entanto, tais exigências privam as meninas dos momentos de lazer nos espaços públicos como a rua, confinando-as no espaço doméstico com uma rotina rígida, controlada e vigiada. Isso conferiu às meninas um significado positivo em relação à escola enquanto um ambiente de interação do qual elas foram privadas ao serem confinadas no espaço doméstico. Neste sentido, Senkevics e Carvalho (2015, p. 965) concluíram que ao olhar “[...] a escola como um espaço agradável e a ela comparecer prazerosamente - o que era muito mais frequente entre as meninas - pode se constituir num primeiro passo para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas”.

Neste primeiro momento, tivemos a intenção de apresentar uma breve cartografia histórica da disciplina/indisciplina e, sobretudo, apontar as causas dos incidentes de indisciplina no contexto da escola e da sala de aula a partir da discursividade elaborada por um conjunto de pesquisadores/as na área educacional. No primeiro momento, as problematizações consubstanciadas com o tema da disciplina/indisciplina escolar, que apareceram no arquivo, foram as discussões sobre a repetência escolar, o fracasso escolar e sobre a progressão continuada. Além das discussões intrínsecas aos aspectos pedagógicos, as problematizações sobre a autoridade docente, bem como a violência, o *bullying* e o gênero na escola também ganharam destaques em um conjunto considerável de pesquisas.

No segundo momento, focalizamos nas propostas de enfrentamento ou nas formas de gerenciamento dos incidentes de indisciplina no âmbito da escola e da sala de aula. Para isso, damos prioridade às pesquisas supracitadas no terceiro e no último agrupamento discursivo. Com a

apresentação destes relatos esperamos delimitar o tema para, então, apresentar o problema.

1.2.1 As formas de gerenciar a indisciplina escolar

Como formas de gerenciar os incidentes de indisciplina no contexto escolar e na sala de aula, parte-se, doravante, de algumas problematizações elaboradas por um conjunto de pesquisadores/as, já mencionados/as, no terceiro e, sobretudo, no último quadro de referências por nós analisados.

Nessa direção, em tese de discutir sobre a indisciplina, enquanto um termo que cobre um fenômeno bastante diverso, a pesquisadora Ana Archangelo (2020), baseando-se nas problematizações de Wilfred Bion⁹, propôs desenvolver uma discussão em que a indisciplina escolar se define como as experiências emocionais que não foram toleradas e nem processadas pelos sujeitos no plano individual ou no espaço institucional. São experiências que, segundo a autora, estão em fase de processamento no âmbito emocional. Em relação à pesquisa, foi desenvolvida em uma escola pública brasileira que oferta o Ensino Fundamental (local não identificado). Nesta escola, consta-se que já havia estabelecido alguns padrões de correção para as ocorrências de indisciplina, como: a orientação para que o aluno aceitasse as exigências dos professores, convocação dos pais e por último a aplicação da suspensão.

A suspensão, neste caso, foi o dispositivo mais utilizado pela escola em tese de coibir os comportamentos de indisciplina escolar, entretanto “[...] tal punição não coibia novos “atos indisciplinados” e parecia fazer com que os mesmos alunos voltassem cada vez mais frequentemente à sala do diretor, tendo cometido novas “infrações”, o que exigia que a direção lançasse mão de suspensões por períodos cada vez mais longos” (ARCHANGELO, 2020, p. 2). O que a autora aponta é a incapacidade da instituição educacional desprender do uso das punições exemplares e desenvolver estratégias eficazes no acolhimento dos próprios estudantes tidos como resistentes, levados e indisciplinados.

Para tal possibilidade, Archangelo (2020) propõe que os profissionais da educação auxiliem os/as estudantes no processamento dos elementos-beta, isto é, aquelas experiências com meio

⁹ Wilfred Bion foi um psicanalista britânico que desenvolveu pesquisas sobre a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano. Para ele, as experiências com outros sujeitos e com o mundo são marcadas por impressões sensoriais que impactam diretamente na qualidade das experiências emocionais das pessoas. Embora Wilfred Bion não tratou da indisciplina escolar, suas problematizações acerca da *experiência emocional*, segundo Archangelo, servem de embasamento teórico para formular, no campo pedagógico, formas de fazer o manejo dos incidentes de indisciplina escolar. Para isso, deve-se partir do pressuposto que a “[...] experiência emocional não é apenas relacionada aos órgãos sensoriais, mas também à qualidade afetiva que o psiquismo confere a esse contato eu-mundo e ao que se pode imaginar e criar a partir dele” (ARCHANGELO, 2020, p. 3).

social e com os outros indivíduos que não foram processadas adequadamente e que poderiam manifestar nos comportamentos de indisciplina. Transformar o elemento-beta em elemento-alfa, segundo a autora, é tornar as experiências traumáticas, frustrante e malsucedidas em algo que possa ser *digerido*¹⁰ pelos sujeitos, sobretudo, com a supervisão dos adultos.

Neste sentido, no que concerne ao comportamento indisciplinado, pode-se dizer que ele deriva de um conjunto de elementos-beta procurando o elemento-alfa. O/a professor/a, com base na sua atividade profissional, poderá “[...] acolher o ódio, o ressentimento e o sentimento de impotência ou inadequação que perpassam a relação desse aluno com o professor, com a disciplina e com o conteúdo específico” (ARCHANGELO, 2020, p. 7). Então, caberia aos profissionais da educação pensar quais maneiras que não viesse a potencializarem os elementos-beta - não processados/digeridos - que perpassam a instituição educacional e, mais ainda, desenvolver estratégias para conter ou administrar os sentimentos intoleráveis que circulam por este meio. Assim, Archangelo (2020, p. 11, grifos nosso) concluiu que:

[...] não se trata de identificar culpados. Trata-se de se *pensar que cabe ao adulto responsável pelo encaminhamento das medidas disciplinadoras não a função de correção, mas de processamento das ansiedades presentes nos episódios relacionados à indisciplina*. Em outros termos, trata-se, de um lado, de ser capaz de oferecer espaço mental e continência para aqueles que, em dado momento, são os depositários dos elementos-beta não transformados em elementos-alfa na instituição. De outro, trata-se de reconstruir a instituição, para que ela seja capaz de *oferecer uma rede de proteção e cuidado aos seus membros, ao mesmo tempo que os desafia e encoraja a dar o melhor de si*, tanto ensinando quanto aprendendo.

Para a autora, deve-se pensar uma escola que seja capaz de acolher seu alunado, ajudá-los no processamento adequado dos elementos-beta e encorajá-los a se dedicarem na construção da aprendizagem significativa. Em se tratando de repensar a instituição educacional, Nascente, Luiz e Fonseca (2015), a partir de um estudo sobre os Livros de Ocorrência Escolares (LOE) utilizados ainda como um instrumento de controle, concluiu que o desafio das escolas na atualidade é promover significados novos para o cotidiano escolar, construir novas necessidades e despertar nos/as estudantes o interesse pela aprendizagem que seja, sobretudo, significativa. Nesta direção, Carvalho (2015, p. 991), já referenciado, apontou também que o papel da educação

¹⁰ Segundo Archangelo (2020), a metáfora da digestão está associada à capacidade do indivíduo processar o elemento-beta e transformá-lo em elemento-alfa. Neste ponto, ou melhor, na medida em que o sujeito consegue fazer o processamento das experiências intoleráveis ou malsucedidas no âmbito escolar e transformar essas experiências em algo tolerável, os incidentes de indisciplina escolar tendem a diminuir consideravelmente.

[...] passa a ser concebida como preparação para um destino histórico, seja ele vislumbrado como a superação de um modo de produção ou como o advento de uma era marcada pela positividade da ciência e pelo desenvolvimento tecnológico, como processo de emancipação política ou de expansão ilimitada da produção e do consumo. Daí a profusão dos slogans e máximas segundo as quais a educação é a condição para a plena realização do futuro; já não importa formar jovens dignos de seus antepassados – trata-se de prepará-los para fazer frente às novidades do futuro.

Já na pesquisa de Melo e Morais (2019), foi explorado o clima escolar como fator protetivo do desempenho de estudantes nas escolas localizadas em situações socioeconômicas desfavoráveis. Com este estudo, as autoras tiveram em vista verificar se o clima escolar poderia ser um fator importante no que concerne o desempenho em escolas inseridas em regiões socioeconômicas desfavoráveis. Em termos metodológicos, a pesquisa contemplou 2.731 estudantes, 426 professores e 176 gestores de uma amostra de 46 escolas públicas de um estado brasileiro. A pesquisa utilizou, também, questionário sobre o clima nas escolas e a análise do desempenho escolar por meio da observação dos dados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015.

A problematização das autoras indicou, com base em Piaget, dois tipos de sanções: as sanções expiatórias e a sanção por reciprocidade, essa entendida como o desenvolvimento moral e autônomo do indivíduo. Neste sentido, a escola que priorizou as práticas das sanções expiatórias não conseguiu atingir um bom clima escolar. Isso indica que as sanções que têm como prática a expiação não contribuem para a construção de um ambiente propício para o desenvolvimento das boas experiências pedagógicas no espaço escolar. Assim, inferimos que, às práticas como essas, além de criar resistências, gera um clima desfavorável para o desempenho acadêmico. No que tange às sanções unilaterais ou expiatórias, as autoras apontaram para a seguinte questão:

Dados desta pesquisa demonstraram que a sanção expiatória esteve mais presente em escolas com desempenho abaixo do esperado no Enem. Por exemplo, no item *Mudam de lugar os alunos, quando se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras*, o resultado indicou uma diferença de 10% para as respostas sempre/muitas vezes, entre as escolas dos grupos 1 e 3, enquanto para o item *Colocam os alunos para fora*, essa discrepância atingiu 17%. Isso confirma que escolas onde se privilegiam sanções unilaterais tendem a ter um clima ruim nesse aspecto, além de resultar em desempenho escolar abaixo do que se espera, dada sua situação contextual (MELO; MORAIS, 2019, p. 31, grifos das autoras).

Essa abordagem evidencia a utilização das práticas *psico-pedagógicas* no âmbito escolar e o papel da gestão dos problemas relacionais e emocionais que envolvem os indivíduos neste espaço.

No que diz respeito às melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem, as autoras chamam a atenção para a importância do gerenciamento das questões relacionadas às emoções que permeia a vida escolar. Neste sentido, [...] um clima favorável à aprendizagem na escola, mais especificamente um clima emocional favorável em sala de aula, foi o aspecto mais importante para que escolas tivessem um desempenho melhor em Linguagem e Matemática” (MELO; MORAIS, 2019, p. 31).

Em outra pesquisa sobre o tema, realizada em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, Brito e Costa (2010) buscaram investigar a percepção dos/as professores/as sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles/as – professores/as – para entender se o clima e o prestígio escolar poderia influenciar o trabalho docente nas escolas. Focando-se na abordagem teórica sobre o clima escolar, procurou-se desenvolver uma reflexão que contemplasse o rendimento dos/as estudantes e a mediação dos/as professores/as neste processo. Para isso, a dupla de autores teve como referência os resultados da Prova Brasil (2007) aplicada em 200 escolas que integram a rede municipal do Rio de Janeiro. Para a escolha das escolas, foi considerado as 100 escolas que obtiveram um rendimento melhor na avaliação Prova Brasil (2007) e as 100 escolas que apresentaram resultados inferiores em um universo que contemplou 367 escolas municipais.

Tal pesquisa traz como problematização o clima escolar enquanto o fator responsável pelo fracasso ou pelo sucesso na aprendizagem da classe discente. O estudo sobre a temática apontou que a boa formação do professor é apenas um desses elementos, mas não o principal. No entanto, as escolas que conseguiram manter um clima mais cooperativista e de unidade conseguiram êxito no quesito a aprendizagem. Outra observação indicou também que as escolas bem localizadas, em termos geográficos e que receberam assistência da comunidade e da Secretária de Educação, são aquelas instituições que fazem a seleção do público de estudantes. Geralmente essas escolas priorizam alunos vindo de outras regiões, mas com um potencial mais refinado em termos de disciplina e aprendizagem. Isso implica diretamente no fato dessas escolas tirarem as melhores notas na avaliação da Prova Brasil. Já as escolas que se encontram em regiões menos assistidas ou nos aglomerados recebem um alunado com defasagem em termos de formação educacional e de disciplina. Em relação ao aspecto do clima escolar positivo ou negativo, Brito e Costa (2010, 2010, p. 506) fizeram a seguinte observação:

Foi possível constatar ainda que os professores tendem a reconhecer que os aspectos que constituem o clima escolar exercem influências significativas na conduta dos alunos e dos professores nas respectivas escolas. Os

professores indicam ter maior satisfação em trabalhar nas escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe e maior disciplina.

O clima escolar então “[...] corresponde ao conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional” (BRITO; COSTA, 2010, p. 501). Trata-se das condições criadas para as boas relações entre os indivíduos que compõem esse espaço. Ao estabelecer esse clima, favorece o trabalho docente e o trabalho da gestão escolar, refletindo positivamente no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Neste sentido, a dupla de autores chama também a atenção para a importância do papel da gestão na promoção de um clima escolar favorável para o desenvolvimento da aprendizagem e da boa relação entre o nicho populacional que se encontra neste espaço. Assim, os aspectos

[...] como gestão democrática, mobilização comunitária e fortalecimento da equipe parecem contribuir para promover o maior envolvimento dos professores nas atividades escolares, favorecendo o aprendizado escolar dos alunos (BRITO; COSTA, 2010, p. 506).

O trabalho do/a professor/a, nessa perspectiva, estaria relacionado ao modo e às opções pedagógicas escolhidas e praticadas no ambiente da sala de aula. “A prática docente é aqui entendida como uma ação de produção do conhecimento decorrente da reflexão dos/as professores/as sobre o que, como e para quem ensinar, da postura docente nas relações com alunos/as, e de suas inter-relações no sistema social [...]” (BRITO; COSTA, 2010, p. 501), considerando as demandas de liberdades dos/as estudantes.

Sobre a noção de gestão de sala de aula, Silva (2016) teve em vista analisar a produção acadêmica sobre as questões que envolvem a disciplina e a gestão de sala de aula enquanto campo da pesquisa e a questão profissional. Para isso, o autor privilegiou o campo profissional, pois se trata de um estudo que engloba os/as professores/as da educação básica e a formação destes profissionais no espaço do ensino superior. Então, Silva parte de uma reflexão da produção acadêmica sobre a disciplina escolar e a gestão de sala de aula no Brasil, direcionando sua análise para as estratégias de endereçamento em diferentes grupos de pesquisadores e também das práticas de formação dos professores/as.

A gestão da sala de aula “[...] surge como uma espécie de tentativa de neutralizar os comportamentos que geram atividades concorrentes com a instrução propriamente dita” (SILVA, 2016, p. 537). A gestão de sala de aula coincide então à maneira pela qual o/a professor/a reage às situações difíceis criadas pelos alunos, procurando estabelecer um clima de interatividade entre os/as

estudantes e em relação ao grupo de professores/as. A gestão de sala de aula tem seus objetivos nas questões coletivas que envolvem a classe discente. São estratégias de controle que o/a docente pode usar para amenizar os efeitos dos comportamentos concorrentes a disciplina em sala de aula. No entanto, o/a docente exerceria mais a função de um gestor do que um/a professor/a, isto é, a

[...] gestão de sala de aula corresponde à maneira como o professor reage às situações difíceis criadas por alunos. No hall de situações difíceis, estão desde alunos que não entendem o que foi explicado, falta de tempo para terminar uma atividade ou o professor ser surpreendido por uma pergunta (SILVA, 2016, p. 549).

Já o trabalho realizado por Martins (2016), teve como foco discutir sobre o direcionamento das políticas públicas no que tange à ampliação do exercício da democracia nos espaços educacionais, considerando, ainda, o que a gestão gerencial promove ao colocar em prática a lógica do mercado. Ao que indica, a prática da gestão pela democracia gerencialista tornou-se um dispositivo de controle e de produção ao colocar em circulação o culto da promoção e formação para o desenvolvimento de capital (MARTINS, 2016). A partir das problematizações elaboradas por Gilles Deleuze¹¹, sobre os deslocamentos da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, Martins (2016, p. 457) aponta que:

Alargar a participação democrática (gerencial) condiz com o desejo de controle amplo disseminado na sociedade, algo bem diferente do modelo disciplinar e seu confinamento institucional. Os novos súditos (as vítimas) produtivos ao capital por meio de suas inteligências, fundamentais ao incremento da riqueza, devem estar vinculados aos aspectos formativos da educação flexível pós-fordista, tanto no momento inicial quanto na permanência da formação ao longo da vida. Portanto, a democracia, na versão voltada à gestão educacional, em sua organização de empresa/escola, vem sendo dispositivo de controle e produtividade ao promover a formação para expansão do capital e ao planejar territorializar os fluxos/fugas em desacordo (MARTINS, 2016, p. 462-463).

¹¹ Conforme Deleuze (1992), o advento de uma estrutura social ancorada nos dispositivos de controle, como Foucault já havia anunciado, não substitui necessariamente as instituições disciplinares. O que ocorre é um esgotamento dos dispositivos disciplinares. Assim sendo, as formas de confinamento como a família, a escola, o hospital e a fábrica, que se desenvolveram e ganharam projeção ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, foram se transformando, progressivamente, em modulações em campo aberto. Neste caso, o sujeito passa a ser modulado não pelas disciplinas, mas por formas mais difusas e amplas de poder que incidem sobre as regras do jogo. Para isso, as intervenções são feitas no desejo e nos interesses dos indivíduos, incitando os modos de vida que perpassam pela noção de uma formação contínua. Neste caso, o sujeito “[...] da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1992, p. 223).

Ainda vale destacar que, na sociedade do controle, os fluxos contínuos de formação, na área educacional, abre espaço para a implementação das políticas de governo com endereçamento para os imperativos do próprio mercado. Imperativos que visam, antes de tudo, a produção de subjetividades flexíveis, competitivas e provedora de capital humano. Para tal,

[...] a autonomia de gestão almejada está em consonância com a lógica de negócios, com o desenvolvimento de uma cultura da organização empresarial a qual deve pautar o campo educacional público em vias de privatização. Não a composição democrática, mas a concorrência no cumprimento das metas, promovendo a intensidade de competição entre as escolas e professores por financiamento, bônus salarial, reconhecimento de seu empreendedorismo etc. São preceitos orientadores de uma ideia de participação e de qualidade articuladas ao mercado. [...] o exercício da democracia nos espaços educacionais, deve ser compreendido pelos enlances neoliberalizantes que embasam as políticas educacionais atuais (MARTINS, 2016, p. 458).

Ainda sobre a noção de democracia nos ambientes educacionais, podemos verificar que na pesquisa realizada por Aquino (2016), a partir de um estudo arquivístico, já referenciada anteriormente, alguns trabalhos analisadas pelo autor, como a pesquisa de Oliveira (2009), indica que o enfrentamento aos contratemplos indisciplinados requer uma atuação comprometida dos profissionais que trabalham nas escolas no que tange a qualidade da educação. Para isso, “[...] requereriam, a seu ver, uma conduta democrática dos professores, bem como uma atuação participativa dos alunos, redundando em condições propícias para a aprendizagem individual e a convivência grupal” (AQUINO, 2016, p. 681).

A partir dos princípios que regem um espaço democrático, isto é, das práticas que traz à baila a supervalorização da pluralidade cultural e da eficiência educacional como princípio normalizador das subjetividades nas instituições educativas, veremos que seria necessária uma transformação tanto na mentalidade quanto na atuação desses profissionais que atuam neste espaço. Transformação que, a nosso entender, ditam práticas que normalizasse modos de vida. Nessa perspectiva, para sermos então cidadãos governados, como pontuou Silvio Gallo (2018, p. 219), precisaríamos sermos conformados aos princípios democráticos, o que garantia então a constituição das subjetividades disciplinadas nos espaços educacionais e, assim, seríamos “[...] subjetivados como cidadãos para que possamos ser, democraticamente, governados”.

Para tanto, a discursividade sobre indisciplina escolar contemporânea deixa evidente a urgência de se formar um estudando a ser disciplinado não mais pelas tecnologias consubstanciada ao aparelho disciplinar concernente a “*vigiar, punir e recompensar*”, conforme Foucault (2014b),

mas utilizando-se de práticas que normaliza formas de gerenciar novos modos de vida em instituições como nas escolas. São formas mais complexas e sutis de poder que direcionam ou governam a conduta de um sujeito ao intervir na liberdade, nas regras, no desejo e, sobretudo, no interesse das pessoas. Em consonância com tal perspectiva, Aquino (2016, p. 688) aponta que

[...] o almejado disciplinamento do alunado – doravante endógeno e, ademais, centrífugo – sagrar-se-ia como efeito e, ao mesmo tempo, causa retroalimentadora de um tipo renovado de ordenação dos vínculos e dos afazeres escolares, agora não mais impostos de modo heteronômico, isto é, não mais opressivos e autoritários, mas solidários ao espírito democrático e seus eflúvios tantos. Daí o caráter tão prometeico quanto peremptório de uma autodisciplina espontânea a ser forjada desde a mais tenra idade nos bancos escolares.

Ao que parece, é preciso pensar nas práticas escolares para além das problematizações foucaultianas acerca das relações de poder, isto é, das relações que um exerce sobre o outro, gerando resistências. O que está em jogo nas escolas contemporâneas são práticas de governamento que apontam para um giro normalizador de novas formas de controle dos sujeitos, isto é, de professores/as e estudantes. Trata-se de práticas de governamento que englobam todas as pessoas que compõem o espaço educacional. Assim,

[...] faz-se necessário admitir que se as queixas disciplinares parecem ser, num primeiro momento, solidárias a uma espécie de esgarçada do *modus operandi* escolar clássico, num segundo momento, elas passam a apontar exatamente para a irrupção de modos sutis de controle não apenas dos passos dos alunos, mas também dos profissionais, ambos convertidos em um nicho populacional como outro qualquer; respondendo-se, assim, a um movimento de achatamento das especificidades escolares em favor de um giro normalizador comum a outras esferas sociais (AQUINO, 2011, p. 471-472).

Podemos deduzir a partir de então que as práticas escolares contemporâneas indicam um giro normalizador dos modos de vida na escola. Isso significa que tanto os profissionais que realizam as atividades educacionais nas escolas quanto os/as estudantes estão expostos às práticas escolares que organizam novos modos de vida. Ainda conforme Aquino (2011, p. 471-472),

[...] as salas de aula pouco distariam, em seus fazeres ordinários, de outras práticas sociais afins, todas elas irmanadas em favor de uma missão governamentalizadora comum: a da construção de um tipo de sujeito que, enredado na ilusão performativa de um autogoverno de múltiplas frentes,

nada estaria provando além da sucumbência voluntária a determinados regimes de poder/saber em circulação no espaço social.

[...] o cotidiano escolar contemporâneo parece converter-se paulatinamente numa maquinaria messiânica de correção e melhoramento das coisas e das pessoas, por meio da ativação de uma infinidade de mecanismos de assujeitamento e de controle produtivo das existências. Uma maquinaria sofisticada que segue operando em estrita consonância ao imperativo máximo da modernidade: educar/disciplinar.

Dessa forma, tendo em vista os estudos mais recentes sobre a disciplina/indisciplina, percebe-se que as discussões abarcam também as noções de justiça e educação. Nesse sentido, as problematizações sobre justiça restaurativa, de acordo com Schuler e Matos (2014) e Martins, Machado e Furlanetto (2016), objetiva-se solucionar os conflitos desenvolvidos no espaço da escola. Como salientam Schuler e Matos (2014), o trabalho com a justiça restaurativa, o exercício do poder deve considerar o consenso, isto é, a [...] perseguição de opositores e culpados dá lugar à identificação e satisfação das necessidades de todos, numa relação de responsabilidade mútua” (SCHULER; MATOS, 2014, p. 1231).

Esse projeto de intervenção evidencia a importância de considerarmos a “[...] aplicação de regras claras na escola sobre como os alunos devem se comportar, assim como esclarecer quais comportamentos consideram adequados para o relacionamento em sala de aula” (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p. 581). Essa forma de inclusão restaurativa se apropria dos discursos jurídicos objetivando o exercício do governo da conduta do sujeito. “Trata-se de um modo do poder se exercer ligando os comportamentos de cada um com formas políticas do governo da conduta, por meio do qual o indivíduo vai se fazendo nas próprias regras desse discurso de verdade que lhe faz prestar contas de si mesmo” (SCHULER; MATOS, 2014, p. 1235).

Pautando-se nessas problematizações, vemos que a autoridade do professor estaria relacionada com sua capacidade de diálogo, de retificação do papel da escola e de resolução dos conflitos. Neste caso, os/as professores/as que lograram boas experiências com a classe discente foram aqueles/as que se interessaram tanto pelos aspectos culturais e sociais de seus estudantes quanto estimaram pela convivência com base no diálogo, na valorização da liberdade, e na flexibilização das ações e na promoção da autonomia do indivíduo, tendo em vista os imperativos de cunho, sobretudo, mercadológico que adentram nos discursos educacionais. Nessa direção, Soares (2012, p. 852) aponta que:

O homem só pode se tornar livre, criativo e cada vez menos alienado por meio de sua própria atividade. É por isso que acerta quem diz que a

autoridade do professor não se assenta em sua capacidade de ensinar algo, mas em sua capacidade de mobilizar o desejo do outro em aprender algo. Exerce autoridade o professor que não cala o outro para lhe ensinar algo, mas que faz do diálogo um motivo a mais para a mobilização do desejo de saber, de pensar e de conhecer.

Ao que parece, os discursos educacionais na contemporaneidade estão marcados pelos valores intrínsecos aos imperativos do próprio mercado. Esses imperativos nos discursos educacionais, conforme Cavalho (2015, p. 992), indica que o

[...] caráter imediatista do presente desafia a educação em seus fundamentos e métodos: em sua tarefa básica de estabelecer um diálogo intergeracional capaz de imprimir durabilidade a um mundo comum e em sua crença de que o objeto por meio do qual esse diálogo realiza-se é a iniciação em um legado específico de experiências simbólicas. Sob a pressão desse presente imediato, os discursos educacionais têm procurado imprimir à prática educativa um novo sentido, supostamente mais afinado com as exigências de produtividade, flexibilidade e mobilidade que orientam as preocupações gerenciais e mercadológicas típicas do presentismo contemporâneo (CARVALHO, 2015, p. 992).

Para tanto, a partir dessa discursividade objetiva-se tornar a educação e os futuros trabalhadores mais eficientes, autônomos, flexíveis, com iniciativa e com senso de oportunidade. Ao nosso ver, o objetivo de uma educação focada no desenvolvimento dessas competências seria “[...] fazer a criança se tornar o cidadão produtivo e empreendedor do futuro” (CARVALHO, 2016, p. 249). O que esse discurso, intrínseco aos imperativos mercadológicos, valoriza é “[...] o saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação” (CRUZ; SARAIVA, 2012, p. 37). Veremos então que “[...] a criança deve ser, desde muito cedo, liberada da tutela do adulto para agir mediante o autocontrole que, na fala dos/das profissionais, corresponde à autonomia” (RICHTER; VAZ, 2011, p. 496).

Assim, investir na criança, cuidando de sua saúde e educação faz parte da crença neoliberal, ou seja, aumentar o *capital humano*, ou melhor, maximizar habilidades e competências. Por isso aquelas crianças “[...] que em uma dada época eram tidas como levadas, sapecas, introvertidas, agitadas, teimosas, indisciplinadas agora são diagnosticadas com os mais diversos transtornos, déficits, desvios” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1092).

Diagnosticar as patologias das crianças e cuidar quanto antes são estratégias da educação gestada sob égide neoliberal. “O desenvolvimento da prontidão das crianças para a escola e para a vida não é apenas um slogan econômico, mas um imperativo que tem sido traduzido em políticas de

escolarização da infância contemporânea” (CARVALHO, 2016, p. 249). Assim, se faz necessário entender que as políticas neoliberais, ao migrar do campo econômico para o espaço educacional, valorizam no aluno a autonomia, a flexibilidade, a agilidade e sobretudo a aprendizagem ao longo da vida. Nessa direção, os

[...] professores enfatizaram características pessoais relacionadas ao aluno ideal, expressas em palavras, tais como: estudioso, responsável, aplicado, consciente das limitações, participação, perseverança, entre outras. Para eles, um rendimento escolar satisfatório, vai além do desempenho acadêmico e não parece necessariamente revelado pelos resultados das provas, mas por comportamentos e um conjunto de atitudes que expressam o desejo de aprender e o investimento em relação ao próprio futuro expressos nas palavras respeito e uma vontade de aprender em função do futuro (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014, p. 185).

Conforme já exposto, a noção de um sujeito com senso de diálogo, responsável, livre, autônomo, flexível, autogovernado e autodisciplinado aparece atravessada na discursividade sobre disciplina/indisciplina no âmbito escolar contemporâneo. Estas competências e habilidades são as condições *sine qua non* para a formação e a promoção do sujeito *empreendedor de si*. Para tanto, essa discursividade apontou para os processos de subjetivação em curso no ambiente escolar que, doravante, perpassa pela égide da governamentalidade neoliberal. Dessa forma, foi possível evidenciar que as problematizações sobre a disciplina/indisciplina indicam a iminência dos processos de subjetivação inerentes ao empreendedorismo nos espaços educacionais contemporâneos.

Entretanto, não foi possível verificar, no conjunto de pesquisas por nós analisadas, investigações que privilegiassem reflexões sobre as performances empreendedoras nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar. Sendo assim, é nessa lacuna que postamos nosso problema de pesquisa, pois ao nosso entender torna relevante e urgente realizar um diagnóstico das performances empreendedoras nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar de modo a contemplar a possibilidade de outras abordagens e interpretações sobre o tema estudado. Portanto, perante a instituição escolar que moldam, controlam, governam e administram vidas, como pensar a formação e a promoção do *empreendedor de si* a partir da discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar contemporânea?

Partindo do problema anunciado, o objetivo geral da pesquisa consiste em cartografar as performatividades empreendedoras na discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar veiculadas nos periódicos acadêmicos nos últimos onze anos. Ciente disso, os objetivos específicos consistem em: analisar a relação entre indisciplina/disciplina escolar e o empreendedorismo; discutir sobre as

performações empreendedoras a partir da noção de governamentalidade neoliberal; explicitar como se constrói o sujeito *empreendedor de si* nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar.

Para que isso seja possível, tomando as noções de governamentalidade e racionalidade neoliberal, elaboradas pelo filósofo francês Michel Foucault nos cursos ministrados no *Collège de France* a partir do ano 1975, problematizamos sobre o sujeito *empreendedor de si* na discursividade sobre a disciplina/indisciplina escolar. Sob a racionalidade neoliberal, enquanto uma prática ou uma técnica de governo, que oriente, conduz e organiza modos de vida, a “[...] escola está cada vez menos preocupada com a fabricação de corpos dóceis e cada vez mais ocupada com a fabricação de corpos flexíveis, corpos que saibam jogar o jogo do livre-mercado” (OLIVEIRA; VALEIRÃO, 2013, p. 576). Assim sendo, os discursos educacionais na contemporaneidade, no âmbito escolar, apontam para a gestação de um novo sujeito que seja inovador, flexível, autônomo e *empreendedor de si*.

Neste capítulo tivemos a intenção de cartografar a discursividade sobre a disciplina/indisciplina escolar no recorte temporal entre 2010 a 2020. Com essa cartografia, tivemos em vista identificar o que se fala sobre o tema estudado no âmbito das instituições educacionais. Para isso, elegemos quanto arquivamento discursivo sobre o tema. Nos dois primeiros conjuntos de pesquisas contemplamos as problematizações sobre as causas dos incidentes de indisciplina escolar e nos dois últimos arquivamentos discursivos contemplamos os estudos sobre as formas de gerenciamento dos incidentes de indisciplina no espaço institucional.

No próximo capítulo, apresentamos o escopo teórico/metodológico que lançamos mão para problematizar sobre as performances empreendedorísticas nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar. Então, discutimos sobre as noções de governamentalidade e racionalidade neoliberal conforme a perspectiva foucaultiana. Por último, frisamos, também, sobre a metodologia utilizada para cartografar tais performances nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar.

2 GOVERNAMENTALIDADE E A ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR

De sorte que as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde por uma sociedade, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo - soberania, disciplina e gestão governamental - um gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos os mecanismos essenciais são dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 142-143).

Neste capítulo, propomos discutir sobre a noção de um sujeito a partir da discussão de governamentalidade e de racionalidade neoliberal na perspectiva do filósofo francês Michel Foucault. Para isso, no primeiro momento, traremos as noções de governamentalidade para entender as técnicas ou os processos de governo das condutas dos indivíduos no âmbito das instituições educacionais.

No segundo momento, discutimos sobre a racionalidade neoliberal ou essa arte neoliberal de governar, problematizando sobre as estratégias pelas quais o neoliberalismo, ao compor um campo discursivo de saber e poder, produz modos de vida ao colocar em circulação as noções de liberdade, flexibilidade, concorrência e autonomia como estratégias nos processos de subjetivação. Assim, foi necessário problematizar também como este campo de saber captura e forma sujeitos adaptáveis às formas de produção econômica neoliberal.

No último momento, apresentamos o escopo metodológico a fim de explicitar como chegamos ao problema desta pesquisa e, *por conseguinte*, descrevemos como procedemos no percurso da investigação realizada, apontando as dificuldades e o problema encontrado.

2.1 A NOÇÃO DE GOVERNAMENTALIDADE: TRAÇOS GERAIS

Inicialmente, visamos investigar a disciplina/indisciplina, no quadro normativo institucional escolar, usando como base teórico as noções foucaultianas no que dizem respeito às relações de poder, às práticas disciplinares e às resistências no âmbito da escola. Entretanto, a partir das discussões, das reflexões e do aprofundamento no campo temático e teórico/metodológico, pensamos ser necessário investigar a disciplina/indisciplina escolar utilizando-se do aporte teórico foucaultiano para além das noções de “vigiar, punir e recompensar”.

Para isso, foi necessário, a princípio, elaborar uma abordagem para explicitar como Foucault operou ao apresentar as noções de governamentalidade. Ora, poderíamos dizer que as análises de Michel Foucault sobre o neoliberalismo são, em última instância, a culminância ou um ponto de chegada de sua pesquisa de análise arqueogenealógica. Nessa análise, o autor revelou então que a racionalidade política contemporânea apresenta progressivamente formas ou modos de condução dos indivíduos em múltiplos espaços. Assim, a educação, por assim dizer, tornou-se então um espaço privilegiado de veiculação de uma discursividade econômica neoliberal que orienta tais modos de vida na atualidade.

Na discussão sobre a governamentalidade, verifica-se então que Foucault, a partir do ano de 1970, provocou um deslocamento em seu estudo arqueogenealógico sobre o poder, este entendido como elemento imprescindível para esclarecer como surgiu um conjunto de enunciados sobre o sujeito moderno. O objetivo desta análise, que se concentrou nos mecanismos disciplinares, permitiu que o autor realizasse um deslocamento, ou seja, uma análise sobre o poder como algo que atravessa todo o corpo do sujeito, produzindo jogos de verdade e processos de subjetivação, para um poder que atingirá os fenômenos humanos inerentes ao corpo populacional, isto é, os fenômenos demográficos.

O estudo do autor francês se desloca então do poder que incide sobre o indivíduo isolado e depois para a organização da população, estruturando as formas de governo. No deslocamento, que se fará a partir do âmbito da análise do eixo saber/poder, dará ênfase, a partir de então, às noções de governo, isto é, as formas pelas quais direcionam as pessoas em campo aberto. Trata-se de um mecanismo de poder que atua sobre os fenômenos da vida humana, o corpo populacional. Esse mecanismo passa então a regular esses fenômenos a partir da fração segurança/risco. Segundo Faria (2014b, p. 104) trata-se da

[...] existência de um poder que, além de recair sobre a instância individual, também se volta para a gerência de populações. Uma gerência de populações que se pauta, de forma determinante, na consideração do corpo humano como corpo-espécie, como ser vivo sujeito a processos biológicos que, em última instância, colocam-no nos quadros de diversos fenômenos de caráter econômico-demográfico.

Como Foucault procedeu com este deslocamento? Olha, vejamos que Foucault (2008b) chama a atenção para não olharmos estes deslocamentos a partir de uma substituição da sociedade de seborreia para uma sociedade de disciplina e, por último, a substituição de uma sociedade de disciplina pela de governo.

Neste processo, observa-se que o autor chama a atenção para a entrada da vida na história, isto é, a entrada da vida biológica, a (*bios*) no sentido grego antigo, passível de ser disciplinada e domesticada. Então verifica-se a existência de um poder que se desenvolveu em torno da vida sob duas formas. A primeira forma de poder que se desenvolveu a partir do século XVII teve como foco o corpo-máquina. É um tipo de poder que distribui os indivíduos, vigiam e adestram de modo a endereçar os processos de subjetivação para a fabricação de corpos dóceis. Trata-se, da existência de um poder, marcado por uma rede de relações, que se organizou em torno da vida.

Assim, vale dizer que, como arte de docilizar os corpos, encontram-se os dispositivos disciplinares, por exemplo, nos colégios, nos quartéis, nos hospitais e nas fábricas. Vale à pena destacar que o poder disciplinar se instituiu no ambiente educativo enquanto uma arte tênue de controlar o tempo, enfileirar os indivíduos e distribuí-los no espaço de uma forma calculada para torná-los disciplinados, obedientes e produtivos (FOUCAULT, 2014b). De uma forma geral, a disciplina tem como função regulamentar as forças e concentrá-las em um determinado lugar para deixar os sujeitos manejáveis e controláveis. “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediências. Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma capacidade que ela procura aumentar” (FOUCAULT, 2014b, p. 135-136).

Na territorialidade escolar, os indivíduos de um lado teriam suas forças potencializadas para a construção do conhecimento, sobretudo, técnico e, *por conseguinte*, a coerção disciplinar neutralizaria essas forças para conter a agitação e as resistências. Por isso, verificamos, conforme Foucault, a descoberta da vida biológica como algo passível de ser disciplinado, adestrado, produzido e controlado pelas tecnologias de poder. No recorte temporal da Época Clássica, a vida humana, isto é, a “biológica”, entra para a história tornando-se objeto de intervenção do poder.

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 1988, p. 134).

A segunda forma de organização do poder da vida é direcionada para o *corpo-espécie*. Podemos dizer que esse tipo de poder visa a multiplicação dos indivíduos no que concerne ao conjunto populacional. Essa forma de poder, passa então a se preocupar com a vida e suas

variações no que se refere ao fenômeno populacional e suas condições de variação. Sendo assim, o conjunto da população investido por intervenções de controle e regulação é o que caracteriza, segundo Foucault, o surgimento da biopolítica a partir de meados do século XVIII. “O descobrimento da população é, ao mesmo tempo que o descobrimento do indivíduo e do corpo adestrável [*dressable*], o outro núcleo tecnológico em torno ao qual os procedimentos políticos do ocidente se transformam” (CASTRO, 2009, p. 59).

A vida natural que um conjunto de seres humanos, em suas particularidades, possuem tornou-se progressivamente incluída nos mecanismos do poder do Estado. Em Agamben (2007) vemos que as democracias modernas se caracterizaram por efetuar processos onde a vida biológica é capturada por dispositivos biopolíticos que intentam sua politização constante com o propósito de ser, a princípio, disciplinada, *por conseguinte*, controlada e governada. Então “[...] deveríamos falar de “bio-política” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Há que entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça (CASTRO, 2009, p. 59-60).

É nessa perspectiva que Foucault, considerando a vida portadora de um valor de coisa, percebeu uma relação intrínseca entre o capitalismo e o desenvolvimento da biopolítica. O desenvolvimento do capitalismo foi possível via emissão de processos de subjetivação que terminaram por reeditar os súditos em *corpo-espécie* manipulável e adaptável pelas técnicas do biopoder. O poder sobre a vida se garante pela articulação do poder disciplinar, anátomo-política do corpo individual e com o poder regulador e biopolítico do conjunto da população. Entretanto, é entre o poder disciplinar e o que regula os fenômenos da população que se verifica então a circulação da normalização. Neste sentido, conforme Foucault, temos, assim, um sujeito da norma. A norma garante, em última instância, o controle do ordenamento disciplinar do corpo individual, este entendido enquanto um organismo vivo, e os fenômenos inerentes à população - a multiplicidade biológica.

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade

disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço - essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Na sociedade da normalização, o biopoder se encarregou instantaneamente tanto do corpo e da vida quanto do corpo individual e do corpo populacional. Portanto, na análise operado por Foucault perfazendo uma linha estendida do corpo individual ao populacional surge um dado novo. Qual seria então essa novidade? Veremos então que a população é este dado novo que surge, segundo o autor, a partir das tecnologias políticas mobilizadas pelo biopoder. “Do surgimento da população como um novo corpo, decorre que a natureza dos fenômenos que são levados em conta se situam no nível do coletivo, daquilo que só ganha relevo nos efeitos políticos e econômicos no registro da massa populacional” (RESENDE, 2018, p. 79).

Dessa forma, a arte de governar se valeu das tecnologias de poder que suscitou uma série de saberes sobre a população. “A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber de todos os processos que giram em torno da população no sentido lato, o que se chama precisamente economia” (FOUCAULT, 2008b, p. 140). Trata-se de produzir saberes acerca da população, conhecimento sobre a natalidade, a saúde, o desenvolvimento demográfico etc.

Nos cursos desenvolvidos no Collège de France *Segurança, território, população* ([1977-1978], 2008b) e *Nascimento da biopolítica* ([1978-1979], 2008a) Foucault ampliou sua análise do poder, fazendo uma incursão na reflexão sobre as formas políticas de governo ao nível do Estado. Na discussão sobre a governamentalidade, o autor aponta para o papel do Estado na gestão dos processos biológicos (*espécie humana*) e sociológico das massas, esta entendida como população. Daí tornou-se possível compreender a governamentalidade neoliberal ligada aos dispositivos de controle e a gestão biopolítica nos mais variados espaços. Com Foucault é possível apreender, então, a maneira pela qual o Estado foi se governamentalizando e *por conseguinte* perceber como a racionalidade política faz a gestão das instituições e dos próprios indivíduos que compõem seus espaços.

Então Foucault (1979, p. 277-278) desloca sua análise para questões sobre: “[...] como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc.”. Postas estas problematizações, o autor francês chega ao entendimento de que governar não se limita apenas ao gerenciamento da política e do Estado, mas à maneira pela qual dirige a conduta das

peessoas. A governamentalidade aponta para os procedimentos, as práticas ou as técnicas utilizadas para direcionar os sujeitos e fazer a gestão da população.

Da preocupação inerente ao corpo coletivo surgem os dispositivos de segurança que atuará enquanto estratégias das novas técnicas de governo dos ricos a partir do gerenciamento das pessoas. Portanto, é no âmbito dos dispositivos de segurança que o autor desenvolveu a noção de governamentalidade. Quando se trata da noção de governamentalidade devemos considerar as formas pelas quais se conduzem a conduta das pessoas. Assim, enquanto governamentalidade, Foucault entende

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

Ao trazer a noção de um Estado de governo devemos considerar que ele transpõe o governo territorial para o conjunto da população. O Estado de governo emerge ao construir toda uma política de saber e de poder direcionada à população intrínseca aos dispositivos de segurança. Com essa estrutura governamental, foi possível debruçar sobre a população e sobre o sujeito individualizado e avaliar os riscos para melhor intervir. Foi assim que o Estado se manteve em funcionamento no mundo ocidental.

Nesse contexto, as políticas assistencialistas forneceram elementos estratégicos para o desenvolvimento da governamentalidade neoliberal. Certamente, podemos dizer que a racionalidade engloba as estratégias usadas para alcançar algum objetivo desejado. A racionalidade neoliberal desenvolve técnicas, como a concorrência e o empreendedorismo, que se torna uma nova norma de vida ou um *ethos*, sobretudo, para a cultura juvenil. Tais procedimentos técnicos possuem força para remodelar as subjetividades, modificar a sociedade e direcionar as relações econômicas. É neste contexto que a seguir tivemos em vista problematizar sobre a arte neoliberal de governar e sua articulação no âmbito educacional.

2.2 A ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR

Em que consiste a arte neoliberal de governar? E em qual espaço/tempo ela se inscreve? Vejamos que, as análises realizadas por Foucault (2008a) sobre o neoliberalismo na versão norte-americana indica um ponto de deslocamento crucial para explicarmos como o empreendedorismo aparece enquanto um *ethos* na lógica da concorrência. A partir da análise da teoria do *capital humano* segundo os economistas da Escola de Chicago, sobretudo com Theodore Schultz e seus adeptos, Foucault (2008a, p. 302) explica que essa teoria dá “[...] possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo num campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico”.

Neste sentido, qual seria esse campo que o autor faz referência? A economia, conforme o autor, é o meio pelo qual se analisa as estratégias que programam as atividades dos indivíduos tendo em vista o fluxo de capital. O que isso significa efetivamente? Significa que o sujeito não pode ser visto mais enquanto um indivíduo que apenas organiza os processos econômicos e também como o sujeito da troca e do consumo. Portanto, ele deve ser visto como parte desse processo, ou seja, ele configura instantaneamente o capital e a renda. Então, “[...] em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina” e, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário, ou melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários” (FOUCAULT, 2008a, p. 308). Desse modo, a competência que o sujeito adquire ao longo de sua formação ganha valor de mercado, configurando, na dinâmica do mercado e da ocorrência, um fluxo de economia.

Sendo assim, a formação do *homo economicus* na visão de Foucault (2008a) se constitui de capital e renda; o sujeito empresa. A dinâmica onde o sujeito da empresa está submetido diz respeito ao espaço social que se desloca da sociedade mercantil e instaura um espaço novo, isto é, uma sociedade empresarial. O sujeito da empresa ou microempresarial, na lógica do mercado e da ocorrência, não pode ser analisado como o sujeito da troca e nem do consumo. Nas palavras do autor vemos que:

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial.

Não uma sociedade de supermercado - uma sociedade empresarial. O *homo economicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008a, p. 201).

No âmbito desta arte neoliberal de governar, os economistas, os empresários e, também, uma parcela dos políticos tanto de centro-esquerda quanto de direita locucionam enunciados defendendo que para ampliar o número de pessoas empregadas, aumentar a produtividade, estimular o desenvolvimento econômico e elevar o bem-estar das pessoas é preciso desburocratizar o Estado, diminuir os gastos públicos e abrir o comércio para a livre concorrência.

Então, é preciso que os indivíduos sejam livres e governados na dinâmica do livre mercado e da livre concorrência. “A liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se. O mercado é um *processo de formação de si*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 144, grifos do autor). O livre mercado, ao utilizar da noção de liberdade econômica, excede as políticas de bem-estar social e, por assim dizer, implica na instituição da livre concorrência como norma geral de vida. A concorrência é a norma que legisla as regras de conduta do sujeito contemporâneo. Laval (2020, p. 71) salienta que

[...] uma sociedade ideal, funcionando exclusivamente com base na concorrência, não precisa pedir aos indivíduos uma conformidade comportamental ou ideológica para além de sua participação “normal” nesse jogo da concorrência. É nesse sentido que poderia surgir uma “nova sociedade” governada, não principalmente pela disciplina, pela normalização ou pela lei, mas pela “regra do jogo”. Essa “nova sociedade”, conforme fosse completamente alcançada segundo a linha de força do neoliberalismo, não teria mais necessidade de “proletarizar” e de “disciplinar” como antes. Bastaria que cada um obedecesse à lógica interna da valorização de seu capital. Mais que a sujeição às normas que seria preciso interiorizar ou às leis a temer, seria o caso de uma “condução” racionalizada e sistematizada, obtidas por dispositivos de incitação, levando cada um a fazer escolhas incessantemente para otimizar seus ativos.

O sujeito, ao ser capturado, incitado e subjetivado pelos múltiplos dispositivos neoliberais, passaria então a funcionar como uma empresa. Neste sentido, a política das privatizações se caracteriza por transformar tudo em empresa. Por isso, seguindo a pauta do livre mercado e da livre concorrência, a estrutura funcional da empresa é deslocada para o indivíduo. Este, então, operaria da mesma forma. “O meio de vida do homem neoliberal é o mercado, e o mercado o guia. No quadro do mercado, a norma não se impõe de fora e do alto, não emana da lei divina, da justiça social ou do sentido da história; ela se impõe pelo livre jogo das forças econômicas, ou seja, pela

concorrência” (LAVAL, 2020, p. 75). Trazendo novamente Dardot e Laval (2016, p. 15), veremos que:

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

O que presenciamos nessa forma de conduzir a conduta dos sujeitos foi um deslocamento em níveis de responsabilidades nas tramas da liberdade. Deslocamento que tira o encargo do Estado, da família e da sociedade e responsabiliza especificamente o sujeito. Para isso, o indivíduo, com suas particularidades, fica com os tributos de suas escolhas e decisões. Conforme o filósofo estadunidense Michael Sandel (2020, p. 33) “[...] essa transformação teve origem nos anos 1980. Ronald Reagan e Margaret Thatcher argumentaram que o governo era o problema e os mercados eram a solução.” No entanto, o que inferimos nos anos seguintes não foi a eliminação dessa estratégia, mas sua reconfiguração legitimando a crença no mercado.

Ao contrário dos ordoliberais alemães, que deixam a cargo do quadro da sociedade o cuidado de limitar as ações humanas, os austro-americanos seguem o caminho do “subjativismo”, isto é, do autogoverno do sujeito. O homem sabe se conduzir não por “natureza”, mas graças ao mercado, que constitui um processo de formação (DARDOT; LAVALL, 2016, p. 139).

Noguera-Ramírez (2011), a partir de uma incursão na reflexão foucaultiana, aponta que na racionalidade neoliberal o Estado deixa de intervir diretamente nas coisas, nas estruturas ou nas próprias pessoas e passa governar os interesses particulares e coletivos, estes entendidos como a capacidade de agir, de movimentar e de se motivar. E no campo pedagógico, por exemplo, o interesse do sujeito deve ser atingido pela capacidade instrutiva do professor, gerando múltiplos interesses em relação à aprendizagem e, sobretudo, motivando-o a maximizar suas habilidades e competências.

Sua fortaleza está associada à disseminação e expansão da governamentalidade liberal (e neoliberal), essa forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, isto é, essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e autorregulação dos indivíduos. Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão,

mas do “aprendiz permanente”, do *Homo discentis*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governmento contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendiz permanente, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

Nessa direção, Sylvio Gadelha (2016) aponta também que a educação funcionando sob a lógica do mercado objetivaria desenvolver *capital humano* ao longo de todo o processo formativo do indivíduo. Por isso, faz sentido inserir na educação a emergência de um sujeito que seja flexível, autônomo, livre, autodisciplinado e, sobretudo, motivado em aprender progressivamente. Conforme Gadelha (2016), o *capital humano*, na racionalidade neoliberal, engloba a noção de um conjunto de habilidades que podem ser potencializadas ao longo da formação do indivíduo pelos investimentos financeiros. Esse conjunto de aptidões humanas quando desenvolvidas adquirem um valor de mercado.

Esse conjunto de competência desenvolvido via investimento no *capital humano* adquire valor comercial, configurando a nova base econômica regida pelas regras do mercado. Nessa lógica, percebemos a formação de sujeitos adaptáveis, autônomos e rentáveis ao capitalismo neoliberal. Na perspectiva de Laval (2019) o *capital humano* consiste nessas competências e habilidades a serem desenvolvidas no âmbito escolar.

A escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível. Uma “formação inicial” que sirva para a aquisição de uma “cultura” de base orientada por razões profissionais amplas exige uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da “apresentação de si” e, sobretudo, da “resolução de problemas num cenário de incerteza” (LAVAL, 2019, p. 70).

Por isso, a arte neoliberal de governar buscaria desenvolver estratégias para controlar e direcionar as pessoas, em “[...] suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação” (GADELHA, 2016, p. 151). Neste campo, o governo da vida sob a racionalidade neoliberal faz das noções de flexibilidade, autonomia, autodisciplina e de concorrência funcionar como um *regime de verdade* no tempo presente.

Assim sendo, os vocábulos inovação, flexibilidade, autonomia, autodisciplina, se autogovernar, aprender ao longo da vida, etc. são *slogan* do *self-made man*, isto é, o sujeito que

se formou pelo seu próprio mérito. A meritocracia e também a concorrência se impõem então como uma regra, um modo de vida a ser seguido. Neste sentido, no espaço escolar, os discursos da meritocracia corroboram para a legitimação da reprovação como técnicas de governo do sujeito. Ribeiro *et al.*, (2018, p. 5) em sua pesquisa sobre indisciplina e reprovação escolar aponta que:

Dois argumentos comuns em defesa da reprovação são: ela dá ao professor poder para controlar a disciplina dos alunos e condições de exigir dedicação aos estudos; a sociedade pratica a seleção por meio do mérito, portanto, a escola deve inculcar nos estudantes a ideia de mérito e seleção, sendo a reprovação a principal forma de fazer isso.

No entanto, esses valores culturais de cunho econômico legitimam progressivamente os processos de subjetivação mediado pela racionalidade neoliberal tal como Foucault inferiu. Assim, o neoliberalismo organiza e implementa políticas educacionais cujo objetivo é tornar a educação e os futuros trabalhadores mais eficientes. Se vale da noção de eficiência e inovação para estimular a formação de sujeitos com *capital humano*. Neste sentido, o sujeito “[...] torna-se, então, em meio e não em fim dos investimentos, inclusive dos que ele faz em si próprio. De outra parte, e ao mesmo tempo, o homem é também o produto de um investimento prévio” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 236).

Essa forma de organização social neoliberal agencia a formação de sujeitos competitivos, que aposta na responsabilidade pessoal para ascender na pirâmide social. Na genealogia dos dispositivos do filósofo italiano Agamben (2009) é possível verificar que o sujeito fica suscetível a qualquer objeto que o capture e, assim, passa a orientá-lo, controlá-lo e, sobretudo, subjetivá-lo. Então, o indivíduo, na lógica do neoliberalismo, poderia ser, de forma simultânea, um aprendiz permanente, um empreendedor autônomo, um prestador de serviços ou um sujeito microempresarial, dependendo dos dispositivos que o atravessam e maximizam suas competências.

A maximização das competências polivalentes é o que resulta das performances da lógica neoliberal. Isso ocorre porque o sujeito, ao ser atravessado pelos dispositivos concorrencial e mercadológico, se subjetiva na lógica empresarial. No *locus* onde empresariamento da vida torna-se uma regra, o sujeito “[...] deve ser ágil e colaborativo; ele é convidado, em outras palavras, a valorizar as características neotécnicas que fazem do homem um animal em constante evolução porque está constantemente “aberto” em relação ao ambiente e não preso como um animal” (CHIGNOLA, 2015, p. 14).

No entanto, o sujeito empresário de si, na esfera neoliberal, ao gerir sua própria vida e ao investir progressivamente em seu *capital humano*, torna-se um aprendiz permanente. “O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do

indivíduo.” (LAVAL, 2019, p. 78). Para isso, a governamentalidade neoliberal se estrutura em torno da ideia de liberdade, implicando ao sujeito o sentimento de que é possível ser livre no pleno exercício de sua liberdade (FOUCAULT, 2008a). Ser livre para escolher e desenvolver as habilidades é uma estratégia da discursividade neoliberal. A dinâmica da arte neoliberal de governar

[...] visa estruturar o espaço no qual os indivíduos agem segundo a lógica da concorrência. Os indivíduos que precisam se conduzir nesse espaço devem, então, se adaptar a esse meio concorrencial, funcionando como empresas que administram um capital de recursos a maximizar (LAVAL, 2020, p. 76).

Conforme já exposto, a noção de um sujeito com senso de diálogo, responsável, livre, autônomo, flexível, autogovernado e autodisciplinado aparecem atravessado na discursividade pedagógica em voga nos espaços escolares formais e informais contemporâneos. Ao que parece, estas competências e habilidades são as condições para a formação e promoção do sujeito *empreendedor de si*. A formação e promoção deste sujeito, pelas práticas pedagógicas contemporâneas, coloca paulatinamente em circulação a urgência do vocábulo “*si*”, isto é, *ser o gestor de si, o empreendedor de si, o construtor de si, o responsável de si* etc.

O que desenvolvemos na primeira parte deste capítulo foi apresentar as opções teóricas que utilizamos para pensar as performances inerentes ao empreendedorismo na discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar. Assim, fazendo uma incursão nas problematizações foucaultianas, tivemos em vista apresentar as noções de governamentalidade e racionalidade neoliberal. A seguir problematizamos sobre o escopo metodológico utilizado e, assim, descrevendo como procedemos no desenvolvimento da pesquisa.

2.3 CARTOGRAFIA DE ARQUIVO: PESQUISAR, PENSAR E ESCREVER

Neste tópico, explicitamos em que consiste o método cartográfico e as noções de arquivo nas pesquisas educacionais. Em seguida mostramos como agimos sobre o arquivo enquanto cartógrafo, procurando descrever como chegamos ao problema apresentado. Dessa forma, é importante salientar que a cartografia é um modo, ou melhor, um método para pesquisar, pensar e escrever com a companhia de autores/as que problematizam questões inerentes ao campo educacional.

2.3.1 O cartógrafo

A presente pesquisa utilizou-se da cartografia de arquivo, considerando os saberes educativos sobre a disciplina/indisciplina escolar no campo educacional brasileira no recorte temporal de onze anos (2010-2020). Por qual razão escolhemos o recorte temporal de onze anos? Para nós, se trata de uma questão estratégica, isto é, eleger um recorte temporal em torno de uma década que nos possibilitasse identificar possíveis deslocamentos nas discussões sobre o tema aqui escrutinado. Dessa forma, verificamos que o período histórico que se estendeu de 2010 a 2020 seria suficiente para realizarmos esta pesquisa. A ideia foi trabalhar com a noção de um recorte temporal em torno de uma década.

Após definir o recorte temporal, elegemos a cartografia enquanto o procedimento metodológico. Desse modo, o que faz o cartógrafo? Em qual terreno ou espaço o cartógrafo atua? E o que o cartógrafo espera encontrar? A cartografia é um método utilizado para desembaralhar as linhas de saber e de poder que os dispositivos ou os discursos comportam. Nos moldes de Deleuze (1989), significa separar as linhas de um dispositivo procurando entender os processos pelos quais mostram o que somos em *devenir*, isto é, o sujeito em construção.

O cartógrafo tem como trabalho separar as linhas do dispositivo, ou seja, às “[...] linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de rupturas, de fissura, de fratura” (DELEUZE, 1989, p. 3). Linhas que emergem, rompem, entrecruzam, perdem umas e conservam outras. São linhas que se movimentam compondo, progressivamente, os processos de subjetivação.

Ao utilizar o método cartográfico é possível compreender que os dispositivos que compõem e agem, por exemplo, em uma dada época possuem suas linhas de saber/poder específicas daquele contexto histórico. No entanto, conforme Deleuze (1989), isso não significa que esses dispositivos são completamente diferentes daqueles que surgem em outro momento histórico, pois o que devemos considerar nesses dispositivos são os meios pelos quais eles se tornam novos, ou melhor, produzem novas configurações de sujeitos. Assim, o dispositivo passa a compor um novo processo de subjetivação ou vão ao encontro de outro, conservando partes de suas linhas, excluindo algumas e desenvolvendo outras (DELEUZE, 1989).

Neste caso, Deleuze (1989) foi enfático ao afirmar, por exemplo, que os cristãos não são semelhantes aos gregos. Assim, pode-se dizer também que o sujeito moderno difere dos gregos e dos cristãos em relação à forma pela qual age, pensa e trabalha. São subjetividades provenientes de

dispositivos heterogêneos marcados por diferentes linhas de subjetivação inerentes aos contextos históricos marcados por amplos regimes de verdade. Assim, o autor esclarece que

[...] pertencemos a dispositivos e agimos nele. A novidade de um dispositivo em relação aos precedentes pode ser chamada de sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que nós nos tornamos, aquilo que estamos nos tornando, isto é o Outro, nosso tornar-se outro. Em todo dispositivo, é preciso distinguir aquilo que nós somos (aquilo que nós já não somos mais) e aquilo que nós estamos nos tornando: *a parte da história, e a parte do atual* (DELEUZE 1989, p. 5)..

Para o autor é necessário se apropriar do arquivo para cartografar os discursos e consequentemente entender o presente, ou melhor, convergindo com Foucault, seria olhar para o passado para compreender o que somos em *devenir*. Extrair do arquivo os saberes, os dizeres ou os discursos. Assim, no “[...] dispositivo, nós temos que desembaraçar as linhas do passado recente das do futuro próximo: a parte do arquivo da parte atual, a parte da história daquela do devir, a parte da *analítica e a do diagnóstico*” (DELEUZE, 1989, p. 6, grifos do autor).

O cartógrafo cogita debruçar sobre todo um emaranhado de relações de poder/saber, sobre os regimes de verdade, sobre os polos de resistências e sobre os agenciamentos. Seria então traçar uma análise desse emaranhado de linhas para desvelar o que está em sua essência. Nos moldes foucaultianos, a cartografia contribui para tecer uma série de críticas sobre a história narrada, ou seja, nos serve de instrumento para destrinchar as diferentes configurações de sujeito. Para isso, conforme Paraíso (2012, p. 41, grifo da autora),

[...] em nossas investigações, temos que ser, por um lado, *rigorosas e inventivas* e, por outro, sem qualquer *rigidez*. Precisamos ser rigorosas e inventivas porque não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem um lugar aonde chegar. Precisamos ser rigorosas e inventivas, também, porque temos como mote de nosso pesquisar a transgressão e a produção de novos sentidos para a educação. Por outro lado, precisamos ser abertas e flexíveis; não podemos ser rígidas em nenhum instante dessa pesquisa, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação (PARAÍSO, 2012, p. 41, grifos da autora).

De certa forma, o trabalho do cartógrafo está associado aos processos de rupturas que marcam os discursos de saberes e de poderes constituídos em cada momento histórico. Nesse sentido, Deleuze considerou o trabalho arqueológico foucaultiano como uma cartografia. O que para

Foucault seria desenvolver uma ontologia do presente. Fazer uma ontologia do presente, segundo Foucault (2000), seria debruçar sobre os processos históricos para investigar o que levou os sujeitos de uma dada sociedade a se construírem e, assim, passando a se verem como sujeitos do que fazem, agem ou do que pensam. Então, a ontologia do presente, assim como a cartografia, contribui para que se torne possível tecer uma série de análises e críticas sobre os processos históricos e sobre as diferentes configurações de sujeito. Por isso, em Foucault fica explícito a importância de atentarmos para o que apresenta fragmentado e descontínuo. Dedicar atenção aos deslocamentos, por exemplo, dos dispositivos disciplinares estruturados nas instituições de confinamento para os dispositivos de controle em campo aberto e o que resultou desses processos de subjetivação.

Em seus estudos arqueológicos, Foucault (2008c) iniciou um novo método de analisar os processos históricos procurando destrinchar aquilo que nos discursos aparecem como descontínuo, deslocado e fragmentado. Posto isso, ele procurou o que estava nas margens ou na superfície dos discursos. Conforme esclarece o filósofo, é importante buscar “[...] por uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação” (FOUCAULT, 2008c, p. 147). A arqueologia se atenta para as condições históricas que os discursos são construídos, compondo os múltiplos processos de subjetivação. Então, a arqueologia “[...] se interessa pelos saberes que transcendem e englobam a ciência do momento, que não são o senso comum ou o bom senso, mas os conhecimentos, mesmo aqueles (des)qualificados como ingênuos ou não científicos, os saberes particulares, as formas de pensar das pessoas” (THIRY-CHERQUES, 2010, p. 221).

Desse modo, os discursos são constituídos em todos os momentos históricos. É aquilo pelo qual legitimam práticas, relações de poder e relações de saber, compondo assim os processos de subjetivação. No método de análise arqueológico, entra a noção e a importância do trabalho com arquivo. O arquivo compõe os saberes sociais e institucionais de uma dada época. Segundo o filósofo, o arquivo consiste no

[...] conjunto de discursos efetivamente pronunciados; e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceram em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (FOUCAULT, 2014a, p. 52).

O arquivo comporta a discursividade produzida em um contexto histórico, considerando também as configurações de cada sociedade. Assim, “[...] o arquivo, sempre ligado à noção de patrimônio, de construção de identidades sociais e de fortalecimento dos mecanismos de memória, pode ser considerado tanto a instituição de guarda dos documentos quanto o conjunto de textos selecionados, organizados e preservados [...]” (AQUINO, 2019, p. 105).

O arquivo é a possibilidade de onde o cartógrafo parte para problematizar novos dizeres, questionamentos, ou seja, novos discursos. O arquivo para Castro (2009, p. 42) descreve “[...] o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados”. Agindo dessa forma, é possível verificar o que o arquivo diz ou mostra sobre o que se propõe, a princípio, investigar, analisar e problematizar. É se apossar do arquivo enquanto,

[...] o conjunto de disposições que regem, em dada época e para determinada sociedade, os limites do dizível e, por extensão, os contornos cambiantes da memória coletiva, instaurando um movimento de apropriação e reativação incessante de determinados enunciados. Assim, o arquivo caracteriza-se fundamentalmente por sua produtividade veridictiva, isto é, a delimitação não apenas das fronteiras entre o verdadeiro e do falso, mas também daquelas do pensável e do impensável em certo espaço-tempo histórico (AQUINO, 2019, p. 105).

Então, a aplicabilidade da cartografia enquanto método de pesquisa ou enquanto uma ação sobre o arquivo nos possibilita apreender o que foi dito e validado para uma determinada época que continua funcionando e contribuindo para surgir outros discursos no presente. Nessa direção, para Catarina Martins (2011, p. 39) o que “[...] interessa não é o grau de verdade da fonte mas antes o modo como a verdade se liga ao presente”. Seria olhar para o arquivo e procurar identificar os saberes ou o que ele está dizendo no presente. Dessa maneira, o arquivo consiste em “[...] uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará de história” (FARGE, 2009, p. 14). Assim, o cartógrafo ao se ocupar esse espaço

[...] pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

O cartógrafo, neste caso, vai em direção ao desconhecido, isto é, estabelece uma relação com o saber e não, simplesmente, sobre o saber. O cartógrafo cultiva também “[...] uma posição de estar com a experiência e não sobre esta” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 142). Experimentar novos espaços onde se torna possível estabelecer relação com os discursos e saberes, bem como identificar o que aparece como diferente ou descontínuo. Dessa forma,

[...] os aprendizes-cartógrafos estão interessados em agir de acordo com esses diversos eventos, atentos às suas diferenças. O pesquisador se coloca numa posição de atenção ao acontecimento. Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, o aprendiz-cartógrafo se lança no campo numa atenção de espreita (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 143-144).

Para tanto, para desenvolvermos esta pesquisa foi preciso fazer as escolhas dos procedimentos metodológicos. Assim, adotamos o método cartográfico e, por conseguinte, optamos por trabalhar com a construção de arquivo. O que pretendemos com este arquivo é verificar o que foi dito e o que pode ser encontrado na ordem dos enunciados enquanto acontecimentos históricos. Por isso, fizemos essa escolha porque acreditamos que no arquivo encontremos os saberes ou os discursos veiculados nos periódicos acadêmicos sobre o tema investigado.

Para tanto, no tópico a seguir objetivamos descrever como fizemos, ou seja, o caminho percorrido durante a construção do arquivo. Dessa forma, a seguir, pautamos nossas investigações no entrelaçamento de saberes, conhecimentos e dizeres que compõem o arquivo, procurando estabelecer uma relação de leitura, de aproximação e de afastamento, de análise e, sobretudo, buscando visualizar os saberes que convergem, divergem, rompem ou se fragmentam.

2.3.2 A construção do arquivo

Para o desenvolvimento desta dissertação, fizemos a opção pela cartografia de arquivo enquanto procedimentos metodológicos no recorte temporal de onze anos. Com este arquivo, objetivamos selecionar e arquivar um conjunto de discursos, dizeres, políticas de verdades ou extratos de saberes e poderes. A partir deste arquivo, propomos cartografar os discursos ou os saberes sobre o sujeito disciplinado/indisciplinado no âmbito das práticas educacionais. Assim, de onde partimos? Quais caminhos percorremos?

Como esclarecem Alvarez e Passos (2009), cartografar é vivenciar ou experimentar um território que, *a priori*, é existencial. Percorrer um caminho da descoberta e do desconhecido. Nesse território, o exercício do conhecer “[...] não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 131). Ao habitar nesse território, o cartógrafo deve engajar-se nele, fazendo da cartografia um exercício progressivo e construtivo.

Procedendo dessa forma, ou seja, habitando um território existencial e desconhecido, o primeiro passo foi selecionar cinco periódicos acadêmicos. No início, escolhemos quinze periódicos. No entanto, foi considerado que seria complexo trabalhar com esse total de revistas. Assim, achamos importante reduzir para 5 revistas. Decidimos trabalhar com 5 periódicos porque, a princípio, consideramos que o número de trabalhos publicados em cada periódico no recorte temporal de onze anos seria elevado, hipótese que se confirmou ao concluir a construção do arquivo. O número de trabalhos que seriam selecionados exigiria um tempo maior para que realizássemos a leitura e elaborássemos a montagem do arquivo. Por isso, decidimos trabalhar apenas com os seguintes periódicos: *Educação & Realidade*, *Educação & Sociedade*, *Educação em Revista UFMG*, *Cadernos de Pesquisa FCC* e a *Revista Brasileira de Educação*.

O critério de escolha destes veículos editoriais se justifica da seguinte maneira:

1. Periódicos com avaliação A1 no *Sistema Qualis da Capes*¹².
2. Veículos editoriais que oferecem uma discussão interdisciplinar, de interface com o tema da infância, juventude, educação, escola, violência, gênero e trabalho.
3. E, por último, justifica-se por ser revistas acadêmicas que apresentam resultados inéditos de pesquisas na área educacional de alcance nacional.

A princípio, escolhemos os periódicos acadêmicos e, por conseguinte, selecionamos os trabalhos que apresentaram um diálogo aglutinado com o tema da disciplina/indisciplina no espaço escolar. No segundo momento, desenvolvemos a leitura dos resumos, dos títulos e das palavras-chave desses trabalhos e em seguida selecionamos as pesquisas que, a princípio, estavam dialogando com o tema da pesquisa colocada sob investigação.

Considerando a complexidade dessa temática e a diversidade de pesquisas realizadas na área, foi necessário delimitar algumas questões para não ampliar demasiadamente os resultados dessas buscas. Assim, ao fazermos a leitura dos resumos, observamos se as palavras-chave

¹² A avaliação no quadriênio de 2013 a 2016. Tendo em vista que o resultado dos editoriais no quadriênio de 2017 a 2020 só foi liberado em 2022, após o início da pesquisa.

indicavam uma aproximação entre as problematizações das pesquisas e o tema proposto para nossa dissertação. Dessa maneira, inicialmente percorremos o espaço desses periódicos analisando cada resumo e, ao final, após percorrer todo o espaço do arquivo, selecionamos duzentos e trinta e seis pesquisas, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Resumos analisados e artigos selecionados por revistas (2010 - 2020).

Editoriais	Resumos analisados	Artigos selecionados
Educação & Realidade	654	59
Cadernos de Pesquisa (FCC)	541	62
Educação & Sociedade	665	30
Educação em Revista (UFMG)	573	54
Revista Brasileira de Educação	598	31
	Total: 3.031	Total: 236

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos veículos editoriais (2022).

Nessa direção, o terceiro passo foi trabalhar com a versão completa dos textos. Para organizar o trabalho de cartografar o arquivo, considerando a possibilidade de perceber os fragmentos, as rupturas ou os deslocamentos nesse recorte temporal, iniciamos as análises pelas pesquisas publicadas em 2010. Posto isso, fez-se necessária estabelecer as seguintes questões para servir de orientação ao trabalho cartográfico:

1. O que os/as pesquisadores/as dizem sobre o tema?
2. Quais referenciais teóricos/metodológicos os/as autores/as lançam mão para analisar e problematizar sobre a indisciplina/disciplina na escola?
3. A quem direciona o que dizem?
4. Quais problematizações chegam ao final das investigações?

Assim, objetivamos identificar mudanças, distanciamento do normal ou o que aparece como deslocado ou fragmentado. Posto isso, não seguimos um caminho linear ou contínuo para finalmente fazermos afirmações. Mas agimos sobre esse espaço tendo em vista dialogar, distanciar, aproximar, descrever práticas ou delimitar problemas. Assim sendo, seguimos os passos de um cartógrafo como propõe Kastrup (2009, p. 32), ou seja, “[...] estabelecer algumas pistas que têm em vista

descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”. Habitar o território do arquivo enquanto

[...] o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados. Com efeito, os enunciados, considerados como acontecimentos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias. Os enunciados como acontecimentos possuem uma regularidade que lhes é própria, que rege sua formação e suas transformações. Por isso, o arquivo determina também, desse modo, que os enunciados não se acumulem em uma multidão amorfa ou se inscrevam simplesmente em uma linearidade sem ruptura (CASTRO. 2009, p. 43).

Ainda pensando o arquivo com Castro (2009), foi possível habitar o arquivo, procurando o que foi dito ou o que poderia ser enunciado. Em suma, atuamos sobre arquivo fazendo ele mostrar os enunciados, as falas ou os discursos ali materializados. Desse modo, foi importante direcionar nossa atenção para o que estava aparecendo como diferente ou o que estaria nas margens dos discursos como Foucault (2008c) chama atenção.

A partir do momento em que avançamos na leitura dos textos, percebemos que a discussão sobre a disciplina/indisciplina na escola engloba diferentes abordagens no campo da educação. Aquino (2011) chama a atenção para a dispersão que existe tanto nas discussões em artigos quanto nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado. Segundo o autor, nos trabalhos acadêmicos sobre o tema falta um diálogo mais afinado nas discussões e nas problematizações.

Essa pulverização entre as discussões acerca do tema estudado dificultou cartografar o arquivo porque a maioria dos temas, problematizados pelo conjunto de autores por nós analisados, se repetiu ao longo do arquivo. Essa questão dificultou identificarmos os deslocamentos, os fragmentos ou as rupturas, isto é, “[...] desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (KASTRUP, 2009, p. 57).

Posto isso, para melhor cartografar o arquivo, organizamos também a quantidade de trabalhos anualmente. Agindo dessa forma, entendemos que facilitaria o desenvolvimento das análises e a identificação das problematizações emergentes, passíveis de novos estudos. Na tabela 1, apresentamos a quantidade de trabalhos arquivados, após a análise, no recorte temporal de onze anos. Em suma, o arquivo construído contabilizou 129 trabalhos publicados no recorte temporal delimitado. No entanto, é importante afirmar que após análise do conjunto de 236 trabalhos analisados reduzimos esse número para 129 pesquisas. Essa decisão foi necessária porque os

trabalhos que decidimos retirar do arquivo não contemplavam uma discussão direta com o tema estudo.

Tabela 1 - Distribuição dos artigos por ano (2010 - 2020).

ANO	-	Artigos
2010	-	10
2011	-	11
2012	-	15
2013	-	12
2014	-	12
2015	-	13
2016	-	16
2017	-	18
2018	-	14
2019	-	08
2020	-	13
Total	-	129

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Neste sentido, podemos verificar que a tabela 1 demonstrou que entre os anos de 2012, 2016, 2017 e 2018 houve um aumento na quantidade de pesquisas realizadas. Percebemos também que no ano de 2012 os trabalhos realizados problematizaram questões inerentes ao gênero, vulnerabilidade social e sobre o discurso normativo e disciplinar. Já os trabalhos realizados nos anos de 2016, 2017 e 2018, as investigações se concentraram nas seguintes abordagens: justiça/injustiça escolar, gestão de sala de aula e indisciplina, indisciplina e violência, violência e *bullying*, cultura escolar, mediação de conflito, justiça restaurativa e autoridade do/a professor/a.

Dessa mesma forma, percebemos também que nos anos de 2010, 2011, 2013, 2014 e 2015 apresentaram uma queda no número de pesquisas realizadas. No entanto, este conjunto de pesquisas tiveram em vista delinear sobre os seguintes temas: reprovação escolar, progressão continuada, autoridade do/a professor/a, crise na educação, gênero e violência. Em um outro grupo de trabalho contemplou-se uma discussão sobre o clima escolar, justiça restaurativa e gestão escolar e de sala de aula. Verificamos também que essas pesquisas apresentaram formas de gerenciar os incidentes de indisciplina no espaço escolar.

O arquivo demonstrou também que, a partir do ano de 2018, começaram a surgir pesquisas discutindo o tema concernente ao retorno das escolas cívico-militares, apontando para a emergência

de uma pedagogia de caráter disciplinar e voltada para a regeneração moral dos indivíduos. Assim, as pesquisas publicadas entre 2019 e 2020 buscaram problematizar os temas da indisciplina e a militarização das escolas. Embora preferimos não contemplar este grupo de 4 pesquisas em nosso arquivo temático.

No quadro 2 organizamos a quantidade de pesquisas que mais se aproximaram do tema estudado. Com essa organização, explicitamos de que forma fizemos o registro, isto é, realizamos a cartografia do arquivo para, assim, descrever como esse *corpus empírico* dialogou com o problema da nossa pesquisa. Processo pelo qual foi possível também estabelecer padrões de comparação, separação, quantificação e sobretudo de análise das problematizações dos/as autores/as estudados.

Quadro 2 - Distribuição dos artigos por temáticas (2010-2020).

Temas	Artigos
Tema: autoridade do/a professor/a	05
Tema: indisciplina/disciplina	18
Tema: progressão continuada, repetência e fracasso escolar	06
Tema: violência, bullying e gênero	14
Tema: justiça/injustiça escolar	01
Tema: clima escolar	04
Tema: gestão escolar e gestão de sala de aula	06
Tema: disciplina escolar	13
Tema: indisciplina/disciplina e militarização das escolas	03
Tema: justiça restaurativa	04
Total	74

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

O que tivemos em vista fazer até aqui foi debruçar sobre o arquivo por meio de “[...] operações simples, entre outras o encargo manual do material” (FARGE, 2009, p. 59). Assim, ao entrar em contato com o arquivo, como salienta Arlete Farge, foi preciso separar por temas, copiar partes e selecionar o indispensável para mais tarde interpretar e descobrir o sentido do arquivo quando se trata das evidências científicas. “O arquivo copiado à mão em uma página em branco é um fragmento de tempo capturado; só mais tarde separam-se os temas, formulam-se interpretações. Isso toma muito tempo e às vezes faz mal ao ombro, provocando estiramento no pescoço; mas ajuda a descobrir o sentido” (FARGE, 2009, p. 20).

Procurando entender como essa produção foi constituída no percurso da construção do arquivo, considerando o objeto da nossa pesquisa, procuramos, também, organizar o material

cartografado por assuntos. No quadro 3 explicitamos como essas abordagens estão dialogando com a discussão sobre a temática da disciplina/indisciplina na escola.

Quadro 3 - Temas e relação com a pesquisa (2010 - 2020).

Assuntos	Relação com a pesquisa
Indisciplina/disciplina	É importante saber que essa temática é discutida a partir de diferentes abordagens. A indisciplina diz respeito aos comportamentos por parte dos/as estudantes que interrompem a harmonia da sala de aula como, por exemplo, as conversas paralelas, às brincadeiras que extrapolam o normal, as piadas inapropriadas, a recusa às ordens dos educadores, etc.
Progressão continuada, repetência e fracasso escolar	Essas discussões aparecem como as causas dos incidentes de indisciplina na escola. No entanto, as pesquisas demonstraram que existe um desentendimento por parte das famílias em relação à questão da progressão continuada, da repetência e do fracasso escolar. Muitos pais associam a progressão continuada, por exemplo, tanto ao aumento da indisciplina quanto ao fracasso escolar.
Violência	A violência tem sido muito associada à indisciplina. No entanto, pesquisadores/as alertaram que, embora ela tenha natureza semelhante, não deve ser associada corriqueiramente.
<i>Bullying</i>	O mesmo acontece com o <i>bullying</i> . A questão do <i>bullying</i> está associada aos comportamentos de indisciplina. Porém, em algumas pesquisas orientam para não associar o <i>bullying</i> à indisciplina, pois se trata de práticas diferentes. No entanto, uma decorre da outra.
Gênero	A discussão sobre gênero também é abordada nas discussões sobre indisciplina na escola. O que os/as pesquisadores/as apontam é uma estigmatização dos/as alunos/as LGBTQI+ como indisciplinados ao resistir a uma escola que funciona como um dispositivo heteronormativo.
Justiça/injustiça escolar	A indisciplina está associada, segundo alguns autores, à justiça/injustiça escolar. Uma escola injusta estimula os comportamentos indisciplinados no espaço escolar.
Clima escolar	As pesquisas mais recentes sobre indisciplina na escola trouxeram o clima escolar como um fator protetivo e também como um fator importante para o desempenho acadêmico dos/as estudantes. Essas pesquisas apontaram que um bom clima escolar estimula os/as estudantes a desenvolver a autonomia, a resolução de conflitos e ter uma boa convivência.
Justiça restaurativa	As pesquisas que delinearão sobre a justiça restaurativa apresentaram também propostas que visam direcionar a conduta do sujeito para a

	autonomia, para a liberdade e para a resolução de conflitos no espaço escolar.
Gestão de sala de aula	Essa discussão propõe uma gestão mais democrática e menos autoritária tanto para o quadro administrativo quanto para a gestão da sala de aula. Essa, a cargo dos/as professores/as. Nessa direção, as pesquisas apontaram para a importância do diálogo na elaboração das regras e das normas estabelecidas no ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Agindo dessa forma, percebemos que as pesquisas realizadas pelo conjunto de pesquisadores/as por nós analisados/as apontaram para duas questões centrais. No primeiro momento, as problematizações consubstanciadas com as temáticas da repetência escolar, o fracasso escolar, a progressão continuada, a autoridade docente, bem como a violência, o *bullying* e o gênero na escola apresentaram as causas dos incidentes de indisciplina escolar. Já o arquivamento discursivo que contemplou estudos sobre a justiça restaurativa, o clima escolar e a gestão de sala de aula apresentaram formas de fazer o gerenciamento dos incidentes de indisciplina no espaço institucional.

A partir dessa constatação, percebemos que as pesquisas que procuraram apresentar estratégias para conter os incidentes de indisciplina na escola apresentou, no geral, uma discursividade marcada pelos imperativos mercadológicos. Para tanto, percebemos que as noções de flexibilidade, autonomia, autodisciplina, aprendizagem ao longo da vida e autorresponsabilização estão atravessadas nos discursos sobre a disciplina/indisciplina escolar. Ao que parece, estas competências e habilidades são as condições *sine qua non* para a formação e para a promoção do sujeito *empreendedor de si*.

Em síntese, neste capítulo tivemos a intenção de apresentar o arcabouço teórico/metodológico utilizado no percurso da pesquisa e os principais movimentos que identificamos na análise das problematizações que compõem o arquivo. Na próxima seção, apresentamos as problematizações sobre o sujeito *empreendedor de si* a partir da discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar contemporânea.

3 O SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI

[...] tem se disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Estes são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (GADELHA, 2016, p. 156).

Neste capítulo, após trazer as problematizações desenvolvidas nas duas sessões anteriores, isto é, a discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar e sobre as noções de governamentalidade e racionalidade neoliberal na perspectiva foucaultiana, discutimos, a partir de então, sobre as performances do sujeito *empreendedor de si*.

Para isso, a princípio fizemos alguns apontamentos sobre a formação e a promoção do sujeito autônomo no âmbito da discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar como ponto de partida a fim de colocar em discussão o sujeito *empreendedor de si* e no segundo momento focamos nos discursos do empreendedorismo nos espaços educacionais. Ao se tratar das noções sobre o sujeito que empreende a si mesmo, observa-se que os discursos sobre o empreendedorismo projetam um espaço onde o indivíduo poderá ocupar. Neste *lócus*, o indivíduo se comporta enquanto um aprendiz inacabado, em fase de formação em uma *sociedade da aprendizagem*.

No último momento desta discussão, concentramos nossa reflexão sobre as novas performances do sujeito *empreendedor de si* mesmo. Sujeitos que se constrói tendo como referência uma aprendizagem ao longo da vida, ou seja, indivíduos que ao serem insuflados pelas narrativas do empreendedorismo, como um modo de vida, faz uma imersão em si mesmo e se projeta para lugares outros.

3.1 A NOÇÃO DE AUTONOMIA NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

No que tange às discussões sobre a noção de um sujeito autônomo, achamos interessante esclarecer, de largada, que o nosso objetivo visa apontar, a partir das discussões no campo temática e teórico, que o sujeito *empreendedor de si* antes de tudo deve ser aquele/a com vocação para a

autonomia¹³, isto é, com aptidão para criar e replicar práticas, normas e modos de vida no que tange os imperativos intrínsecos ao mercado contemporâneo.

Quais seriam então esses imperativos? Ora, Sylvio Gadelha (2016, p. 159), a partir de uma incursão nos problematizações foucaultiana, nos mostra que a “[...] crescente valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das *competências* - na formação do professor, nos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos (“aprender a aprender”), na montagem dos programas curriculares [...],” ao nosso entender indica que os imperativos, dos quais estamos falando, estão em consonância com tais competências a serem adquiridas pelos sujeitos ao longo de sua formação, sobretudo, no âmbito educacional.

Trata-se, em última instância, de discursos que colocam em voga a iminência de se formar um nicho populacional com a aptidão para as novas configurações de trabalho que surgem no mercado contemporâneo. A noção de autonomia, ao ser incorporado nos discursos educacionais contemporâneos, potencializa os processos de subjetivação que visa formar sujeitos que sejam governáveis e abertos para o desenvolvimento das performances intrínsecas aos imperativos mercadológicos. Dessa forma, a “[...] escola, então, pode ser compreendida como uma instituição estratégica que opera no sentido de tornar o mundo, a vida, os indivíduos e a população objetos governáveis” (RIBEIRO, 2013, p. 444).

Então, o objetivo é tornar o sujeito governável dispondo de uma discursividade normativa cuja base é puramente econômica. Aqui, recordemos que, conforme Foucault (2008b), o governo do sujeito na perspectiva neoliberal visa mobilizar a potência do indivíduo ao efetuar, sobretudo, processos de subjetivação que incitam o desejo do sujeito a ser um investidor permanente em sua formação para compor aquilo que, no âmbito do mercado, denominam-se de competências, ou seja, a base do *capital humano*.

Por qual razão a formação do sujeito para autonomia, nesse sentido, torna-se necessária? Vejamos que as performances sobre a noção de autonomia exigem dos indivíduos compromisso com os seus afazeres escolares e não escolares e, mais ainda, exigem deles uma postura assídua e

¹³ Então vale destacar que a problematização que estamos postando não aproxima das discussões segundo Paulo Freire (1996) sobre a noção de um sujeito autônomo, crítico e emancipado politicamente. Aqui as problematizações que colocamos gira em torno da noção de um sujeito que ao ser capturado pelos discursos neoliberalizantes passa a funcionar como uma moldura no que diz respeito às performances empreendedoras. Sendo assim, estamos apostando que, a partir da análise das problematizações no campo temático/teórico, a autonomia do sujeito, neste sentido, trata-se de uma característica que possibilita, no âmbito das relações comerciais, a capacidade de provocar mudanças, de se reinventar e expandir horizontes em relação a um mercado cada vez mais competitivo e em movimento. Assim, o neoliberalismo sequestra a noção de autonomia, flexibilidade, liberdade e controle do tempo e incorpora esses valores em um outro contexto, dando uma nova roupagem conceitual que implicará em novos modos de vida. Por isso, nos cabe esclarecer que se trata de um sujeito distinto em relação ao sujeito na perspectiva freiriana.

dedicada em relação aquilo que se esperam deles/as. Para que isso aconteça, a princípio, seria preciso que a noção de autonomia fosse inserida nos discursos educacionais visando efetuar processos de subjetivação a partir dos valores intrínsecos às noções de responsabilidade, compromisso, assiduidade e capacidade de assumir risco. Trazendo para a discussão tais noções, Senkevics e Carvalho (2015, p. 965) exemplifica bem essa problematização ao afirmar que,

[...] muitas das qualidades que a instituição escolar exige ou espera de seu alunado: manter algum grau de asseio; estar ciente de suas obrigações e cumpri-las com autonomia; adotar uma postura madura e responsável; ser assíduo e privar-se de parte do seu tempo de lazer para corresponder a expectativas advindas de adultos; etc.

A noção de um sujeito autônomo nos discursos educacionais, como está posto, revela, ao nosso entender, o papel da escola enquanto uma instituição que continua desenvolvendo estratégias cujo o objetivo é disciplinar o estudantado, no entanto, aponta, também, para o esgotamento das técnicas disciplinares praticadas sobre os indivíduos na modernidade ocidental. Tendo em vista essa tarefa, isto é, continuar disciplinando as pessoas que habitam seu espaço, a escola deixa evidente sua função paradoxal. Ora, o que isso quer dizer efetivamente? Por ora, é importante apontar para a seguinte questão: vejam que, em nosso recorte temporal, os afazeres escolares, ao nosso entender, não conseguem abdicar por completo das palavras de ordem, dos exercícios disciplinares e, sobretudo, das formas de assujeitamento dos indivíduos, dispondo dos discursos intrínsecos ao *vigiar, punir e recompensar*¹⁴ no que concerne às práticas escolares efetuadas nas instituições educacionais modernas.

Então, é interessante esclarecer, *a priori*, que os afazeres escolares encontram-se, em parte ainda, tanto em termos estruturais quanto no campo pedagógico, alinhados às práticas de assujeitamento dos indivíduos ao modelo de sujeito dócil e com aptidão para o trabalho. As tentativas de se formar estudantes soldados para a guerra do mercado de trabalho aponta para a função paradoxal que as escolas contemporâneas vivenciam. Por um lado, as atividades desenvolvidas no ambiente das escolas resistem a renunciar por completo às práticas disciplinares,

¹⁴ Foucault (2014b) em *Vigiar e Punir*, sobretudo, a partir das problematizações sobre os recursos para o bom adestramento, chama a atenção para as sanções normalizadoras. “A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (FOUCAULT, 2014b, p. 178). Sendo assim, observa-se então que no âmbito educacional contemporâneo o aparato normalizador, que se consolidou no espaço das instituições de educação básica, persiste com a aplicação das práticas disciplinares, dispondo, por exemplo, da aprovação por mérito e da reprovação como medidas corretivas e punitivas.

mas, em contrapartida, anuncia a iminência de abrir precedentes para a formação de sujeitos autônomos, responsáveis, inovadores e com iniciativa.

Nesses termos, “[...] percebe-se no cotidiano das instituições de ensino uma disputa peculiar entre o tempo institucional que se quer estabelecer de forma rígida e inflexível no espaço escolar e os tempos e espaços informais e flexíveis protagonizados pelos jovens” (PEREIRA, 2016, p. 227). Assim, pode-se dizer que, a função paradoxal da escola na contemporaneidade é aprender a lidar com essa problemática que perseguem as práticas pedagógicas nas instituições de ensino, isto é, atenuar o uso das disciplinas estritamente fiscalista - *corpo-espécie* - e estimular o estudante para o exercício da autonomia dispondo das práticas de governo cujo objetivo é incitar o sujeito a desenvolver seu protagonismo.

Por isso, conforme adverte Aquino (2011, p. 473), vemos que, “[...] a cada nova década, as práticas escolares parecem tornar-se mais e mais refêns de atribuições de última hora, tendo seus objetivos e funções reconfigurados a reboque das demandas de normalização que se gestam incessantemente no tecido social”. Isso nos leva a entendermos que os discursos normativos, na atualidade, não foram interrompidos no âmbito das práticas escolares devido às demandas de disciplinamento tanto dos estudantes quanto da classe docente. O que ocorre é um esgotamento dos discursos normativos voltados para a produção de corpos dóceis. Todavia, as demandas de normalização que gestam no tecido social, sobretudo nas instituições educacionais contemporâneas, servem de uma dobradiça para as narrativas normativas gestadas no âmbito da racionalidade neoliberal.

No entanto, a discursividade no que tange a formação do sujeito autônomo aparece entrelaçada com as problematizações sobre as demandas de disciplinamento levadas a cabo pelas escolas atuais. Nessa direção, foi possível mapear três campos discursivos que visam o disciplinamento dos indivíduos no âmbito escolar de forma que potencialize a autonomia do indivíduo. Assim, podemos citar as discussões sobre clima escolar, a justiça restaurativa e a gestão de sala de aula. Essas discussões, ao nosso entender, contribuem para potencializar a autonomia dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Entretanto, é importante ressaltar que o nosso objetivo aqui é trazer para análise, no âmbito educacional, as práticas de disciplinamento dos indivíduos e como elas contribuem para efetuar processos de subjetivação que consideram a formação dos indivíduos para o exercício da autonomia, sobretudo, nas demandas de liberdade. Em se tratando da noção de liberdade, pensando com Foucault (2008a), é possível compreender que a nova razão educacional numa perspectiva liberal também precisa produzir e consumir liberdade. No entanto, preferimos não

aprofundar nossas reflexões sobre essa questão. Por ora, damos ênfase na formação dos indivíduos para o exercício da autonomia como requisito para a formação do sujeito *empreendedor de si*.

O que se propõe nessa problematização é trazer para a discussão a promoção da autonomia do sujeito que atravessa a discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar. A noção de autonomia dos sujeitos, neste sentido, é uma forma de disciplinamento da classe discente, bem como da classe docente. Nessas problematizações vemos, então, que o/a estudante é atravessado/a pelas relações de poder que normaliza uma nova forma de disciplina, isto é, coloca em circulação a urgência de estimular a formação de um nicho populacional ativo e com iniciativa.

Neste sentido, podemos verificar que o trabalho com o clima escolar objetiva-se estabelecer um projeto focando-se em um conjunto de expectativas recíprocas e compartilhadas pelos sujeitos da educação no ambiente institucional. Por meio dessas expectativas ou dessas ações, o trabalho com o clima escolar, com foco nos/as professores/as e sobretudo nos estudantes, possibilita evidenciar as características da instituição educacional que pode ser importante para direcionar o comportamento do estudantado no âmbito da instituição de ensino. Ao utilizar-se do diálogo, das assembleias e dos combinados entre os sujeitos que compõem a escola “[...] é possível promover o desenvolvimento moral, abandonando práticas heterônomas e educando para a autonomia” (MELO; MORAIS, 2019, p. 30).

Assim, podemos verificar que o trabalho com o clima escolar coloca em evidência a emergência da formação dos indivíduos tendo como foco a atuação de forma autônoma. Sendo assim, foi possível constatar que o clima escolar, além de contribuir para a autonomia do sujeito ao colocá-lo como protagonista na resolução dos problemas provenientes do ambiente educacional, mostrou ser, também, um “[...] elemento que atenua os impactos dos baixos níveis socioeconômicos, revelando-se como um fator protetivo para que alunos se sintam melhor naquele ambiente e conquistem um melhor desempenho acadêmico” (MELO; MORAIS, 2019, p. 32).

O desempenho acadêmico que o clima escolar, enquanto um fator protetivo, oferecem possibilita disciplinar a classe discente tendo em vista a formação dos indivíduos para protagonismo. Ao nosso entender, age como um dispositivo de formação, bem como uma forma de governo do sujeito no espaço educacional.

Em Agamben (2009, p. 40) verifica-se que na esteira do capitalismo - um capitalismo neoliberal ao nosso entendimento - os dispositivos podem ser “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Tal discursividade,

ao atravessar os sujeitos que compõem as instituições educativas, atua como um dispositivo de formação ou como um *regime de verdade* no tempo presente.

Nessa direção, vemos também que a noção de justiça restaurativa¹⁵, que atravessa a discursividade sobre disciplina escolar, ao emitir processos de subjetivação, objetiva-se formar sujeitos responsáveis e autônomos. Trata-se, em última instância, de tornar os sujeitos objetos governáveis, aptos a assumir responsabilidade de suas ações e escolhas cotidianas. Para isso, os discursos sobre autonomia no campo educação básica atuam como um dispositivo de formação da classe discente.

Assim sendo, as problematizações sobre justiça restaurativa ou sobre os círculos restaurativos no campo pedagógico, gerenciam as condutas que, por vezes, visam, sobretudo, estimular o comprometimento, a autorresponsabilização e o protagonismo das pessoas que compõem a escola. Neste caso, incluir o estudantado na resolução de conflitos advindo das interações sociais que se estabelece no ambiente institucional promove também, em última instância, a formação para o protagonismo e para a autonomia.

Nos círculos restaurativos, há padrões administrativos das condutas individuais e coletivas. Vejam que nestes processos de subjetivação, que visa transformar estes sujeitos, o que ocorre são formas de governo das condutas individuais e coletivas. Assim, uma incursão em tais problematizações permitiu que se observasse uma referência recorrente às práticas gerenciais da conduta dos/as estudantes no âmbito educacional. Nessa direção, observa-se que o trabalho com a justiça restaurativa ou com os círculos restaurativos

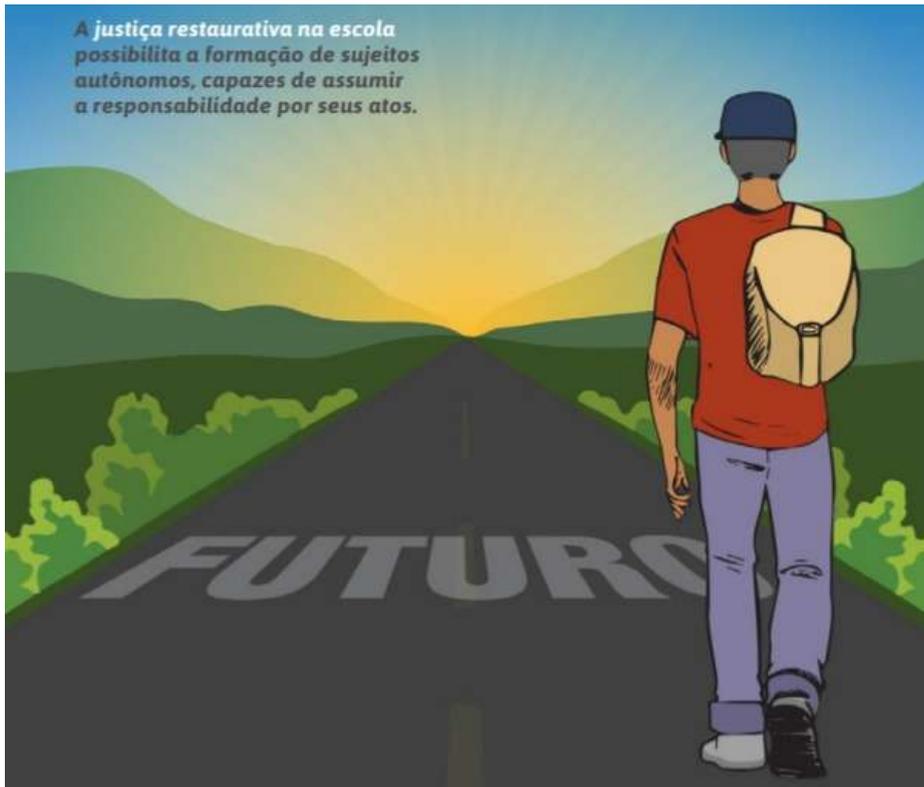
[...] busca pela obtenção e expressão da verdade de si mesmo, em que a governamentalidade se entrecruza nessas relações, em que as condutas individuais deverão coincidir com os regimes de verdade, com a moral dada, com padrões administrativos de segurança. Vidas diárias transformadas em dados para o governo da população (SCHULER; MATOS, 2014, p. 1240).

Colocar os/as estudantes frente a resolução de conflitos, a autorresponsabilização e o desenvolvimento do seu protagonismo por meio dos círculos restaurativos, tal pedagogia nada estaria fazendo a não ser constrangê-los por meio de uma discursividade pedagógica que estimula sua vontade livre e sua autonomia. A imagem abaixo nos permite observar que a preocupação de se

¹⁵ Vale à pena ressaltar que a noção de justiça restaurativa ou círculos restaurativos trata-se de uma discursividade, no que tange a disciplina/indisciplina escolar, intrínseca ao campo jurídico que atravessa as discussões educacionais. Essa discussão, diferentemente das problematizações sobre clima escolar, ao nosso entender, se encontra alinhada, a princípio, com o discurso jurídico e *por conseguinte* emerge como uma forma mais suavizada de controle dos sujeitos no campo educacional, tendo em vista a noção governamentalidade que atravessada pelas práticas disciplinares, controle e as práticas de si (SCHULER; MATOS, 2014).

formar um nicho populacional governável e habilitado para se movimentar livremente e sem dispersão indica uma convocação dos indivíduos a se governarem e a se autorresponsabilizarem.

Figura 1 - *Print* do Programa “Nós”.



Fonte: O programa “Nós”¹⁶ - Núcleos para Orientação e Solução de Conflitos nas Escolas.

Os discursos pedagógicos assumem um processo de flexibilização, de forma que o estudante assuma sua autonomia e o seu protagonismo e, *por conseguinte*, encontre o caminho para o desenvolvimento de sua aprendizagem e competências. Neste sentido, o processo educativo se torna uma atividade permanente, preconizada pelo sujeito ativo, autorresponsável e que lança sobre si mesmo. É um cidadão capaz de forjar a si mesmo, (auto)educável, autor-permanente que se comporta como o personagem Chris Gardner¹⁷ do filme *À procura da felicidade*.

¹⁶ O programa “Nós: Núcleos para Orientação e Solução de Conflitos nas Escolas” é um programa desenvolvido pela Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas. O programa contou com a parceria de entidades públicas e privadas e com a colaboração de pessoas físicas. O objetivo do programa visa capacitar uma equipe em cada escola voluntária. Essa equipe, uma vez treinada, estará apta a facilitar, de maneira técnica, processos restaurativos de tratamento dos conflitos surgidos na escola. Disponível em: <https://ejef.tjmg.jus.br/programa-nos-orientacoes-para-instalacao-e-funcionamento-dos-nos/#quem-integra-os-nos>. Acesso em: 03 março. 2023.

¹⁷ No filme *À procura da felicidade* (2006), o ator Will Smith ao interpretar o personagem Chris Gardner nos mostra algumas das competências exigidas pelo mundo corporativo. Chris Gardner aprendeu fazer entre as poucas escolhas que tinha a mais assertiva, ou seja, lutar pelos seus sonhos ou permitir que a dura realidade, que

A partir de uma análise gerencialista das práticas escolares, verifica-se que a noção de gestão escolar e gestão de sala de aula ocupa um espaço privilegiado nas discussões sobre disciplina/indisciplina escolar. No entanto, através de nossas análises, entendermos também que a educação na atualidade passa pelo processo de biorregulação neoliberal das condutas, isto é, biorregulação na qual a conduta tanto dos/as estudantes quanto dos/as profissionais da educação se ajustam ao princípio de normalização instituída a partir da noção de autorresponsabilização no que concerne o desenvolvimento das competências e habilidades.

Nessa direção, a gestão de sala de aula e disciplina escolar aparecem ligadas à noção de qualidade e desempenho. A noção de uma gestão no âmbito escolar vem da tradição norte-americana e com objetivos voltados para a noção de eficiência. Assim, na lógica neoliberal, o termo eficiência ou eficácia alinhados à formação da classe discente tornou-se possível na medida em que os valores econômicos migraram do campo da economia para outros espaços, incluindo a educação. Neste espaço, o imperativo empreendedor e os discursos ligados à racionalidade econômica neoliberal entraram para a agenda educacional. Nessa direção, Lima (2014, p. 1079), ao abordar o tema da gestão no âmbito escolar, aponta para a introdução dos valores provenientes do mercado nos discursos educacionais ao fazer a seguinte observação:

Na “economia do conhecimento” e na “sociedade da aprendizagem” existem muitas oportunidades para as escolas economicamente orientadas e comprometidas, capazes de estabelecer parcerias proveitosas e de realizar aprendizagens organizacionais baseadas na cultura de empresa, nas técnicas do marketing e da publicidade.

Partindo destes dados, é possível perceber uma conexão que se estabelece entre economia, administração, gestão educacional e empreendedorismo na constituição das subjetividades em uma sociedade da aprendizagem insuflada pela racionalidade neoliberal. O termo *sociedade da aprendizagem* no discurso pedagógico contemporâneo trata-se ao nosso entender de um dispositivo de formação e de governo das condutas. Noguera-Ramírez (2011) ao fazer uma incursão arqueogenealógico nos moldes foucaultianos, apontou que a Modernidade traz uma *marca educativa*. O autor analisou a emergência de uma *sociedade educativa* que se constituiu em três ciclos distintos: o ciclo da *instrução* entre os séculos XVII e XVIII, o ciclo da educação liberal a

o cercava, o devorasse. Gardner, diante de sua escolha, compreendeu que era necessário aperfeiçoar algumas habilidades e competências que ele julgava imprescindíveis para o alcance de uma vida bem sucedida. Quais seriam então essas habilidades e competências? As habilidades e competências são: ser autorresponsável, motivado, aceitar desafios, controlar a ansiedade, reconhecer o valor do sacrifício, saber administrar o tempo pessoal, ser líder e saber fazer a gestão de pessoas. *À procura da felicidade (The Pursuit of Happiness - EUA, 2006, Direção: Gabriele Muccino).*

partir do final do século XVIII e durante o século XIX e, por último, a *sociedade da aprendizagem* que se consolidou já no final do século XIX aos dias atuais.

[...] a emergência do conceito de aprendizagem e das psicologias da infância e do desenvolvimento tiveram como consequência um “puerocentrismo”, uma ênfase na criança como eixo, centro, razão do processo educativo. Porém, antes de se tratar de um resgate da criança, trata-se da definição de uma estratégia de governo muito mais fina, muito mais econômica e eficiente. Além do humanismo pregado pelos pedagogos do novo movimento, percebe-se uma virada na forma de governo pedagógico: a crítica à escola e a “pedagogia tradicional”, a defesa dos direitos e necessidades da criança pode ser facilmente percebida como parte de uma mudança na estratégia do governo. Uma, digamos assim, economização dos procedimentos e mecanismos pedagógicos em função de uma eficiência nos resultados. Lembremos: “governar menos para governar mais”: a característica que vai orientar os dispositivos de governo que se despregaram desde a Modernidade até hoje (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 241).

Na *sociedade da aprendizagem*, segundo o autor, o sujeito se encarrega de sua formação permanentemente, isto é, torna-se um aprendiz vitalício. O *locus* do aprendiz vitalício torna-se flexível, em diferentes esferas da vida e em diferentes espaços, não restritos apenas ao espaço da instituição educacional. A maximização de *capital humano* e as chances de transformação da vida torna-se uma regra que define os processos de subjetivação no âmbito da racionalidade neoliberal.

Neste sentido, no lugar das experiências educacionais gestada sobre a égide neoliberal, “[...] o núcleo de atuação do governo do outro passa do corpo para a mente, para a interiorização dos exercícios de docilização, para exercícios de flexibilização do sujeito na produção de si mesmo” (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p. 4). A nova racionalidade educacional contemporânea, regulada pelas narrativas normativas do neoliberalismo, produz uma discursividade que passa a operar na incitação dos modos de vida mais autônomas, responsáveis, livres e flexíveis.

No entanto, a racionalidade não deve ser compreendida enquanto o oposto de irracionalidade, mas deve ser entendida, sobretudo, enquanto um discurso de poder que contribui para direcionar a conduta dos indivíduos que compõem o espaço escolar ao intervir sobretudo no interesse e no desejo dos/as estudantes. Tomando como referência as contribuições de Foucault (2008b, p. 62), no que diz respeito a uma nova razão governamental, pensemos a racionalidade educacional a partir do seguinte deslocamento:

[...] entre a razão de Estado e a razão do Estado mínimo, a partir de então o governo já não precisa intervir, já não age diretamente sobre as coisas e

sobre as pessoas, só pode agir, só está legitimado, fundado em direito e em razão para intervir na medida em que o interesse, os interesses, os jogos de interesse tomam determinado indivíduo ou determinada coisa, determinado bem ou determinada riqueza, ou determinado processo, de certo interesse para os indivíduos, ou para o conjunto dos indivíduos, ou para os interesses de determinado indivíduo confrontados ao interesse de todos, etc. O governo se interessa pelos interesses.

Nessa direção, verifica-se que a razão educacional contemporânea tem em vista privilegiar técnicas que conduz os sujeitos por meio da ação sobre as regras, da manipulação dos interesses e do desejo. Ao apontar para a questão da intervenção no interesse dos sujeitos, é importante esclarecer que não se trata de uma ação sobre as pessoas, isto é, uma intervenção diretamente no *corpo-espécie* - disciplinar fiscalista - se trata então de uma intervenção que abrange um conjunto de discursos que manipulam os interesses. Na nova razão governamental

“[...] a intervenção do governo não vai ser direto sobre as coisas ou as pessoas, seu alvo é o interesse dos indivíduos, o conjunto de interesses deles, os interesses particulares de um indivíduo enfrentados aos interesses do coletivo de indivíduos etc.

A importância do interesse, da intervenção do interesse, é que já não se precisa agir diretamente sobre o indivíduo, o alvo não é tanto o corpo do indivíduo, como era o caso da disciplina, por exemplo, mas o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim, sua “motivação”. O interesse já não é mais visto só como algo egoísta e, portanto, como algo imoral; pelo contrário, doravante se considerará incluso como fundamento do próprio bem-estar da sociedade (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 241).

A eminência de se forjar um estudantado livre, com iniciativa e apto para investir em seu *capital humano* atravessa as discussões educacionais na atualidade. Mediante a racionalidade neoliberal e sua realocação para os domínios da educação, verifica-se que a noção de um investidor em suas habilidades e competências para compor a base do *capital humano* figura como uma matriz de governo dos indivíduos na atualidade, em especial no campo educacional, pois, como “[...] preconiza a racionalidade neoliberal, os sujeitos devem ser governados não por meio de coações externas, mas mediante sua própria capacidade de autorregulação e autocondução” (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 12).

O que procuramos, até o momento, foi demonstrar como o “dispositivo escola”, sob os efeitos da arte neoliberal de governar, foi agenciada nos mecanismos de formação dos/as estudantes em nosso momento histórico. Dessa forma, elegemos o empreendedorismo, enquanto o

desdobramento desta arte neoliberal de governar no meio educacional, como uma técnica de formação e governo dos/as estudantes. Por isso, cabe então apresentarmos uma explicação de como o sujeito *empreendedor de si* aparece, no âmbito educacional, como consequência dos desdobramentos das formas de governo neoliberal na educação.

3.2 A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO

Na constituição do *sujeito-empresa*, ocorreu um deslocamento das relações de poder que ora incidia sobre o corpo para as formas mais sutis de governo que tem como alvo o sujeito da empresa. Neste sentido, a noção de um sujeito autônomo, flexível, autorresponsável, livre e capaz de administrar seu tempo, na perspectiva do neoliberalismo, não poderia ser, em hipótese alguma, um sujeito engessado, passivo e muito menos emancipado politicamente e crítico do próprio sistema pelo qual foi capturado, mas aponta para um novo sujeito, isto é, um *investidor*. Seria, a princípio, um sujeito em evolução e, *por conseguinte*, aberto em relação ao ambiente onde se encontra e, por isso, apto a ser produzido segundo as performances no que tange o “empreendedorismo autônomo” (CHIGNOLA, 2015).

O sujeito *investidor e empreendedor de si*, desloca-se de uma normatividade médico-psi para uma normatividade mercadológica, isto é, o indivíduo que investe em seu *capital humano* torna-se então um produto da normatividade econômica, dando ensejo a concorrência como o imperativo organizador dos modos vida em voga. No âmbito da normatividade de base puramente econômica, a preocupação é saber calcular como melhorar ou elevar o grau de aprendizagem, de competências e, sobretudo, qual será o melhor investimento a fazer em si para se tornar mais produtivo e competitivo. Com o aumento de suas competências, o sujeito empreendedor, como aponta López-Ruiz (2004, p. 100),

[...] terá a função primordial de inovar, de alterar os estados de equilíbrio transitórios alcançados pela economia, encontrando novas formas de organizar os fatores de produção já existentes, ou realizando novas combinações desses fatores que rendam novos produtos econômicos; ele terá o papel fundamental de introduzir a inovação no processo econômico tornando possível, assim, seu desenvolvimento.

O desdobramento da governamentalidade neoliberal no campo educacional aponta para o sujeito *empreendedor de si* mesmo que, a princípio, investe em seu capital e, *por conseguinte*, aplica este conjunto de competências na empresa, configurando assim uma espécie de sócio

empresário. Dessa maneira, no espaço empresarial, a discursividade tem em vista viabilizar progressivamente a disseminação da emergência da formação de empreendedores-sócios. Essa forma de racionalidade, ao se deslocar do setor econômico e do mercado das grandes corporações empresariais e migrar para campo educacional, entre outros, insere na educação uma discursividade que dissemina a cultura do empreendedorismo, bem como a importância do/a sujeito “estudante” empreendedor.

A disseminação da cultura do empreendedorismo, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com os projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnica profissional, vem sendo feita de tal modo, a ampliar-se progressivamente, como estando associado a virtualmente tudo o que seria “decisivo” e “bom”, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade (GADELHA, 2016, p. 157).

Os discursos com os termos reformista, flexível, eficiente e inovador, alinhados à racionalidade econômica neoliberal e, sobretudo, intrínseca à necessidade de empreendedorismo, alimentam a agenda educacional contemporânea. Discursos que visam fazer da educação uma espécie de mola propulsora para os afazeres pedagógicos em prol do desenvolvimento da potência dos indivíduos. O termo “potência” é empregado aqui como a capacidade dos sujeitos de se projetarem e de se reinventarem nas dinâmicas da concorrência ao serem governados pelos imperativos mercadológicos.

A partir de um olhar cartográfico sobre empreendedorismo e a educação, verifica-se que desde 1999 já se mapeia uma discursividade que, em linhas gerais, aponta para a emergência da educação empreendedora nos estágios iniciais na formação dos/as estudantes. Neste sentido, Fernando Dolabela (1999; 2003; 2008; 2013) foi o precursor na defesa da introdução da educação empreendedora nos estágios iniciais da formação do indivíduo estudante. Uma educação interessada na aprendizagem e indutora de sonhos deverá fazer parte das instituições de ensino a partir de então.

Dolabela e Filion (2013, p. 135-136) defende que uma pedagogia voltado para o empreendedorismo poderia romper com a pedagogia convencional e inserir uma discursividade que visa fazer dos/as estudantes aprendizes vitalícios e protagonistas de si mesmos, de forma que “[...] a aprendizagem empreendedora pode começar muito cedo, permitindo que as pessoas sejam preparadas para pensar em termos de definição de sonhos ou contextos”. Neste caso, os autores

acreditam que a educação empreendedora poderá causar uma revolução na aprendizagem dos/as estudantes e, conseqüentemente, mudar a ordem social vigente.

O que esses autores entendem efetivamente por empreendedorismo? O empreendedorismo é “[...] um estilo de vida, uma visão de mundo, uma maneira de pensar, uma orientação em direção à inovação e à *capacidade de produzir mudanças em si mesmo*, no ambiente, e nos meios e formas de buscar a autorrealização, incluindo os padrões de reação a ambiguidades e incertezas” (DOLABELA; FILION, 2013, p. 140, grifos nosso). Portanto, o discurso do empreendedorismo autônomo é um discurso disciplinar contemporâneo, que se desloca do corpo para o processo cognitivo, isto é, ganha outras dimensões intangíveis¹⁸.

Segundo os autores, o empreendedorismo não se limita apenas à formação para a vida, mas também oferece meios para os indivíduos construírem para si mesmo um estilo de vida baseado em valores como a inovação, a aprendizagem permanente, a autonomia e, sobretudo, o autoconhecimento, o gerenciamento da vida e do tempo diante das incertezas e mudanças do mercado atual, onde a economia deixou de ser “[...] entendida como o conjunto de saberes acerca da gestão otimizada - nas formas de obtenção e uso - dos recursos materiais necessários para a melhor sobrevivência humana [...]” (VEIGA-NETO, 2018, p. 39) e tornou-se um campo de saberes e práticas que viabiliza progressivamente o jogo da competitividade.

Nas democracias estruturadas sobre a razão neoliberal e empresarial, a política da meritocracia atrelada à noção de concorrência, de liberdade, de privatização e de livre-mercado corrobora para a produção dos modos de vida competitivos. Nessa direção, esses imperativos mercadológicos migram para o campo educacional, produzindo uma discursividade intrínseca aos modelos de educação gestada a partir da arte neoliberal de governar.

No tópico a seguir, conduzimos nossa reflexão sobre a pedagogia empreendedora enquanto uma “prática”¹⁹ de formação dos/as estudantes. O termo “prática pedagógica empreendedora” é entendido como a produção de discursos que visa introduzir novos valores no campo educacional, viabilizando também a formação de indivíduos que, em linhas gerais, aprendem a lógica da competição em que todos/as são impelidos/as a se envolverem. Um jogo competitivo que, embora

¹⁸ A discursividade do empreendedorismo objetiva-se capturar e controlar a linguagem, o desejo, os sonhos e sobretudo, os modos de ser das pessoas. A “[...] disseminação de uma cultura do empreendedorismo à autoajuda empresarial, passando pela onda do coaching, do networking, da programação neurolinguística e congêneres, é toda uma nova expertise que vem se encarregando nos últimos anos do governo das condutas [...]” (GADELHA, 2018, p. 239).

¹⁹ A partir do tópico a seguir, utilizaremos o termo “prática” em vez de “dispositivo”, uma vez que a utilização da noção de dispositivo como uma prática de formação dos indivíduos é uma oportunidade para pensarmos, no momento da reflexão, como a escola é agenciada e alinhada aos imperativos do mercado em voga.

desigual, exige dedicação, otimização, autonomia, autorresponsabilidade, empenho, maximização das competências e uma grande força de vontade.

3.2.1 A prática pedagógica empreendedora e a formação do sujeito estudante

Para orientar nossa reflexão sobre a noção da pedagogia empreendedora em voga, tomamos tal noção enquanto uma prática de formação dos/as estudantes no âmbito da instituição educacional e como essa prática se encontra articulada com o processo educativo atual. Recorrendo a alguns autores como Filion e Lima (2010), Dolabela e Filion (2013) e Schaefer e Minello (2017) vemos que a inserção da pedagogia empreendedora, com a emergência da promoção do autoconhecimento, nos espaços educacionais aponta também para um deslocamento em relação ao método de ensino.

Esse deslocamento, referente ao aspecto metodológico, no processo de ensino e aprendizagem insere valores que confluem com a formação ao longo da vida. Sendo assim, é importante uma educação contínua como parte do processo de aquisição de *capital humano*, em que o empreendedorismo não seja apenas um conteúdo transversal e isolado, mas que, sobretudo, seja parte do currículo dos/as estudantes. A prática pedagógica do empreendedorismo, frente às dinâmicas e as mudanças que marcam o mercado de trabalho contemporâneo, contribuem para reafirmar a importância do aprendizado constante. Nessa dinâmica, o sujeito *empreendedor de si* só vai se tornar bem-sucedido dependendo da quantidade de horas que ele investirá em seu *capital humano*. Em relação ao *capital humano*, Foucault (2008a, p. 318) afirma que “[...] se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem”.

O grau de investimento como aquisição de *capital humano* tornou-se uma regra, isto é, um *ethos*, que, em última instância, possibilita inovar no âmbito das relações de concorrência. Pensando com Foucault (2008a), se trata do acúmulo de competências e habilidades que cada indivíduo adquire, utilizando dos recursos econômicos em seu processo educacional ao longo da vida e, que depois, este conjunto de competências se torna um valor de mercado pautado pela concorrência e pela meritocracia. Na discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar foi possível verificar que as noções de meritocracia, já presente no ambiente educacional, reforçam o ideário de que para se tornarem pessoas bem sucedidas é preciso esforçar-se para adquirir conhecimento e consequentemente aumentar seu *capital humano*. Assim, reprovação ou aprovação pelo mérito é

um dos exemplos que aparecem intrínseco aos discursos sobre o processo de disciplinarização da classe discente. Pois, neste caso, vemos que a

[...] ideia do empenho e da capacidade individual apresentada pelo liberalismo, e atualmente reforçada pelo neoliberalismo, contribui para a manutenção das opiniões que responsabilizam alunos e familiares pelo baixo desempenho e a conseqüente reprovação. Assim, ao continuar selecionando os que melhor respondem às suas exigências, seja pela reprovação, seja por não garantir os meios para todos aprenderem, a escola legitima a exclusão escolar e social por meio do chamado “mérito”.

Em conseqüência, a escola ensina que o êxito é basicamente o resultado do esforço e da capacidade individual. Isso pode explicar, em parte, por que a maioria dos entrevistados atribuiu ao mau comportamento e à falta de dedicação aos estudos as reprovações vivenciadas por eles próprios ou pelos colegas (JACOMINI, 2010, p. 911).

No entanto, para que o sistema educacional vigente promova uma educação que chama a atenção dos/as estudantes, é preciso que as escolas ofereçam uma infraestrutura adequada e, ainda mais, que os/as professores/as sejam criativos para promover aulas dinâmicas e interativas. Neste caso, a classe discente anseia por aulas “[...] mais dinâmicas e interativas, com a utilização não somente do quadro negro, mas também com vídeos, aulas em salas de informática e disponibilidade de material didático para todos os alunos, [...] aulas através da mera cópia do que o professor escreve no quadro é monótona” (FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES, 2017, p. 15).

Na perspectiva de Schaefer e Minello (2017), o ensino entendido como tradicional teve como objetivo formar profissionais para atuarem nas fábricas, nas grandes corporações ou para serem profissionais liberais. Mas, sob o prisma de uma aprendizagem ao longo da vida, é preciso uma mudança radical nos métodos de ensino, que se desloca da transferência de conhecimento para uma aprendizagem centrada na autonomia, na proatividade e na autoaprendizagem. “O método de auto-aprendizagem [*sic*] estabelecido pelo ator empreendedor lhe servirá para integrar, em um conjunto coerente, as diferentes subjetividades que influenciam seus pensamentos, sejam elas originárias dele mesmo ou de terceiros” (FILION; LIMA, 2010, p. 37).

Diante das demandas de governmentação que gestam no campo educacional, esses imperativos, de cunho econômico neoliberal, aparecem alinhados aos discursos da educação empreendedora, isto é, uma educação que, segundo Dolabela e Filion (2013, p. 140), “[...] deve estimular e desenvolver a confiança e a autoestima do aluno. Deve-se mergulhar o estudante num sistema de aprendizagem onde haja uma relação coerente entre este e o mundo. [...] deve levar em conta o background cognitivo, emocional e social do aluno” em prol da formação de sujeitos

empreendedores capazes de responder às emergências do mercado prestador de serviços. O discurso pedagógico contemporâneo, confluindo com o empreendedorismo, convoca o sujeito a se governar e a se educar de modo que o processo educativo torna-se um trabalho permanente, flexível e voltado às necessidades dos indivíduos. A prática pedagógica empreendedora, com enfoque no discurso de veridicção e nos processos de subjetivação, deve, portanto,

[...] desenvolver o “saber ser”, o “aprender a aprender”, o “saber tornar-se” e o “saber passar à ação”, próprios do indivíduo empreendedor, são necessárias novas formas de relação e interação dos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a compreensão da natureza empreendedora e de como se manifesta o ser empreendedor pode nortear as ações a serem realizadas com o propósito de se criar ambientes educacionais que desenvolvam sujeitos empreendedores (SCHAEFER; MINELLO, 2017, p. 16).

Dolabela (2008) apresentou um perfil da prática pedagógica convencional e da aprendizagem empreendedora, apontando os principais meios pelos quais a pedagogia empreendedora pode ser utilizada para dar sentido aos estudantes em suas formas de ser, aprender, pensar, criar, inovar etc. As principais características da pedagogia empreendedora apontam para um processo de flexibilização no que tange o ensino/aprendizagem, dando enfoque nas seguintes questões: aprender a aprender, aprender com os erros, aprendizagem participativa, aprendizagem negociada, educação ao longo da vida, educação extra-escolar, sessões flexíveis e voltadas às necessidades dos indivíduos, experiência interior como parte do processo educativo, autoimagem geradora de desempenho e eficiência, professor como facilitador da aprendizagem, saberes em construção etc.

A prática pedagógica do empreendedorismo, ao demonstrar a emergência de um sujeito educável, ou seja, um aprendiz vitalício que habitará os espaços educacionais (DOLABELA, 2008; FILION, LIMA, 2010; SCHAEFER, MINELLO, 2017), revelou que o termo “si”, no âmbito da racionalidade pedagógica moderna, condiz com o quadro ético-político atual, que apresenta como modalidade de governo o discurso sobre o sujeito *empreendedor de si* mesmo. É a partir desse quadro ético-político que colocamos em discussão *vocábulo si* e as novas performances do sujeito do empreendedorismo.

3.3 O EMPREENDEDOR DE SI E SUAS NOVAS PERFORMAÇÕES

A partir da análise operada até aqui, pôde-se notar que as noções de autonomia, liberdade e autorresponsabilidade veiculadas nas discussões sobre disciplina/indisciplina escolar revelam modalidades de governo das condutas em nosso contexto histórico, o seu modo o empreendedorismo autônomo. Essas noções confluem com a iminência de um sujeito que toma seu destino e o constrói, isto é, aquele/a que empreende a própria vida. Assim, a discursividade pedagógica, ao “[...] colocar a autonomia como objetivo da educação, implica necessariamente a reformulação da atuação pedagógica do educador” (VINHA; TOGNETTA, 2006, p. 54).

Essas autoras chamam a atenção para importância da atuação pedagógica dos/as professores/as no desenvolvimento das condições necessárias para que os/as estudantes se desenvolvam e, progressivamente, se tornem capazes de tomarem as decisões sobre si mesmos. A racionalidade pedagógica contemporânea alinhada ao empreendedorismo acaba por desenvolver discursos que confluem com a emergência de se formar um estudante capaz de ter autodisciplina, de assumir responsabilidades, sobretudo pela sua formação. Por isso, torna-se uma tarefa necessária, isto é, a de construir uma escola capaz de oferecer um

[...] ambiente propício para que a criança vivencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de *tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, de resolução de problemas, para que, aos poucos, essa criança se autodiscipline, regulando seu próprio comportamento* e não simplesmente obedecendo exteriormente (VINHA; TOGNETTA, 2006, p. 54, grifos nosso).

Como nos mostra Aquino (2011), trata-se de um sujeito ocupado com o trabalho de se autogovernar. Então, verifica-se que a função da escola vai além da tarefa de ensinar o conteúdo curricular, ou seja, terá também que se ocupar da difícil tarefa de contribuir para que os/as estudantes possam assumir sua autonomia e o governo de si. Nessa direção, a racionalidade pedagógica acaba por ativar, no meio educacional, práticas de disciplina que alimentam a formação de um sujeito operador de seu destino.

Neste *locus* de formação, o sujeito *empreendedor de si*, referendado pela governamentalidade neoliberal, não cessa de medir esforços para se tornar um indivíduo educável e com o máximo de *capital humano*. Valendo-se do discurso que é possível construir a si mesmo, o sujeito torna-se uma figura estratégica que vai alimentar o fluxo de capital. Neste sentido, o sujeito

do empreendedorismo, que habita o espaço educacional, será o palco do desenvolvimento das novas performances, isto é, sujeitos criativos, comunicativos, adaptáveis, flexíveis, que inspiram líderes, que sabem cooperar e que têm capacidade de gerenciar pessoas. Trata-se das habilidades comportamentais -“*soft skills*”²⁰ - que vai além das competências técnicas operacionais exigidas para desempenhar suas funções com máxima produtividade, seja em uma empresa, na escola, na universidade ou, sobretudo, na própria vida.

A partir dessas análises foi possível verificar também que a função educar inerente especificamente a formação do sujeito que toma a própria vida como um empreendimento a ser realizado aponta para uma linha de continuidade, apesar das discontinuidades, com as formas de governar intrínseca a pastoral cristã. “A tese de Foucault é que as formas de racionalidade do poder, no Estado moderno, são uma apropriação-transformação das práticas do poder pastoral” (CASTRO, 2009, p. 329). A arte de governar inerente a pastoral cristã se laicizou na Modernidade, de forma que ocorreu uma reinstitucionalização do poder pastoral nas práticas de governo das condutas a partir das técnicas de si. O “[...] processo de empresariamento de si nos parece se assemelhar, ao menos em um aspecto, ao princípio da pastoral cristã no modo como os sujeitos que por ele são capturados tem conduzidos seus cotidianos nesse momento de governamentalidade neoliberal” (AMBRÓZIO, 2011, p. 117).

Conforme Foucault (2008a), o cristianismo inventou uma prática que não existiu entre os gregos antigos, isto é, a condução das condutas. Assim, vemos que “[...] nunca o deus grego conduz os homens da cidade como um pastor conduziria suas ovelhas” mas, com efeito, na pastoral cristã o indivíduo deveria ser governado, e deveria ter pre-disposição para ser governado, de forma que o seu fim último e útil fosse a salvação da alma” (FOUCAULT, 2008b, p. 168). O poder do pastor, embora exercido sobre o rebanho, individualiza cada um para melhor governar.

O processo de subjetivação da pastoral cristã - poder pastoral - trata-se de um modo de decifração do “eu” por meio da confissão, uma confissão da verdade de si mesmo. Embora o poder pastoral esteja circunscrita no período que se estende do século III ao século XVIII, com seu período áureo a partir do século XVI, é possível verificar o desdobramento dessa arte de conduzir as condutas em nosso recorte temporal. Visto que, na Modernidade, o discurso pedagógico implicou em um processo de governo do sujeito que reativou a arte de governar inerente a pastoral cristã ao colocar em voga a emergência de produzir um nicho populacional que, por vez, cada

²⁰ Com a normalização do trabalho remoto e com o avanço da inovação tecnológica, as empresas estão percebendo que as habilidades intangíveis, intrínseca ao comportamento, *soft skills*, são importantes para formar equipes com um bom desempenho. São habilidades que vão além do conhecimento técnico e operacional de cada área.

indivíduo seja o pastor de si mesmo, imputando a si a responsabilidade de se empreender progressivamente (CALIXTO; AQUINO, 2015).

Com efeito, não seria possível desconsiderar que a arte de educar moderna, sob o *slogan* da aprendizagem permanente, esteja marcada por muitos das técnicas da razão pastoral na qual “[...] a forma-homem com a qual se defronta, forjada como um rearranjo do poder pastoral no horizonte ético-político do neoliberalismo, entende o sujeito empreendedor como aquele que compõe sua própria empreitada biográfica” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 442). Então, o sujeito que toma a si mesmo como projeto de vida, também envida no trabalho de construir a si mesmo.

Sendo assim, a noção de um sujeito autônomo, livre e autorresponsável no discurso pedagógico contemporâneo não diz respeito a reativação da figura do pastor que conduz o sujeito a salvação, mas revela uma discursividade marcada pelas técnicas de governo inerente ao poder pastoral que se laicizou no tecido social na Modernidade e, assim, circunscrevendo na vida do sujeito a responsabilidade de *empreender a si mesmo* mediante o *ethos* da concorrência e do desempenho ininterrupto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo olhar que dirige para si do espaço virtual que ocupa o outro lado do espelho, o indivíduo pode retornar a si e começar a olhar para si mesmo e inventar outras formas de constituir-se, a partir de onde está. Pelo retrovisor, talvez se possa vislumbrar a construção de outros espaços, diferente do controle da biorregulação da formação vitalícia, contraespaços de formação (RESENDE, 2018, p. 92).

Um conjunto de fontes analisadas nesta pesquisa possibilitou colocar em perspectiva que na discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar contemporânea, as noções de autonomia, liberdade, autorresponsabilidade e a emergência de um sujeito a ser autodisciplinado colocaram em evidência o surgimento de um forma de subjetividade contemporânea que conflui com a noção do *Homo Discentis* segundo Noguera-Ramírez (2011) e com a noção de um indivíduo *micro-empresa* conforme Sylvio Gadelha (2016). Trata-se, portanto, de um sujeito que terá o trabalho de aprender ao longo da vida e *empreender a si mesmo*, que, em última instância, será avaliado pelo grau de investimento que irá fazer ao longo de sua formação.

Todavia, como chegamos a essa problematização? Ora, tendo em vista o rigor científico que requer uma pesquisa, foi preciso fazer algumas escolhas, tanto no campo teórico quanto no campo metodológico, que julgamos dar sustentação às discussões desenvolvidas ao longo do estudo. Desta forma, elegemos como metodologia a cartografia de arquivo e no âmbito das problematizações teóricas tivemos como fio condutor, das reflexões aqui empreendidas, as noções de governamentalidade e racionalidade neoliberal. Ambas desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault, sobretudo, nos dois cursos *Segurança Território e População* ([1975-1976], 2008b) e em *Nascimento da Biopolítica* ([1978-1979], 2008a) ministrados no *Collège de France* entre 1975 e 1979.

No primeiro semestre de 2021, iniciamos a pesquisa pela construção de um arquivo a partir dos relatos de discussões elaborados pelos/as pesquisadores/as da seara educacional e difundidos nos editoriais acadêmicos entre 2010 a 2020. A partir da análise de um conjunto de pesquisas selecionadas em cinco revistas, observamos que, nestas fontes, as discussões sobre disciplina/indisciplina nos revelaram um amalgamado de problematizações que, por vez, dificultou visualizar os deslocamentos nas reflexões sobre a temática aqui escrutinada.

No entanto, é importante considerar também que o período de 24 meses não nos permitiram ampliarmos o recorte histórico, por nós analisado, como requer um estudo arqueogenealógico nos moldes foucaultiano. Desenvolver um estudo arqueogenealógico exige um

olhar crítico ao passado em busca de respostas para questões que surgem no presente. Segundo Foucault (2000, p. 347) “[...] é preciso evidentemente dar um conteúdo mais positivo ao que pode ser um *êthos* filosófico consistente em uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos, através de uma ontologia histórica de nós mesmos”. Assim, para que essa tarefa se tornasse viável, ao nosso entender, foi preciso analisar um conjunto de discussões materializadas em arquivo que cobrisse um recorte histórico considerável. O que implicou em um período maior no que se refere a coleta e a análise deste *corpus empírico*.

Sendo assim, foi possível verificar, sem muito esforço, que as discussões sobre o tema por nós investigado apontaram para dois agrupamentos discursivos, isto é, o primeiro conjunto de discussões tiveram em vista apresentar as causas que provocam os comportamentos de indisciplina escolar e o segundo envidaram esforços para apresentar formas de gerenciar os incidentes de indisciplina no ambiente da instituição educacional. Dessa forma, elegemos o segundo agrupamento discursivo para melhor analisar.

O que motivou essa decisão? A razão pela qual operamos dessa maneira foi a possibilidade de provocarmos um deslocamento na investigação sobre o tema. Deslocamento que, *grosso modo*, privilegiasse uma discussão para além das noções de *vigiar, punir e recompensar* na perspectiva de Michel Foucault (2014b). Então, diante das evidências da qual defrontamos na análise das problematizações levantadas no arquivo temático, verificamos que as discussões que se voltaram para o gerenciamento das pessoas capturadas pelo aparato administrativo da instituição educacional mobilizaram uma discussão que nos possibilitou problematizar sobre a disciplina/indisciplina escolar utilizando-se, como aporte teórica, as noções do autor francês de governamentalidade e racionalidade neoliberal.

Além disso, verificamos também que em algumas pesquisas realizadas por autores/as como VINHA e TOGNETTA (2006), JACOMINI (2010), AQUINO (2011), FABRIS e TRAVERSINI (2011), RIBEIRO (2013), SCHULER e MATOS (2014), LIMA (2014), SENKEVICS e CARVALHO (2015), PEREIRA (2016), MELO e MORAIS (2019), ARCHANGELO (2020) apareceram a emergência de um sujeito a ser forjado a partir das noções de autonomia, autodisciplina, autorresponsável, autogovernado, livre, com iniciativa e aberto a uma aprendizagem constante. Problematizações que, ao nosso entender, são inerentes às formas de governar lastreadas pela biorregulação neoliberal. Observação que nos possibilitou, no presente estudo, realizar uma investigação sobre as performances empreendedoras na discursividade sobre a disciplina/indisciplina escolar contemporânea.

A partir da pergunta que norteou as problematizações desenvolvidas neste estudo, empreendemos uma análise buscando mostrar como as performances inerentes à cultura do empreendedorismo apontaram para o esboço de um sujeito com a missão de *empreender a si mesmo*. Diante disso, ao explicitarmos como se constrói o sujeito *empreendedor de si* nos discursos sobre disciplina/indisciplina escolar, consideramos que o sujeito, no *locus* da sociedade da aprendizagem, é convidado a assumir a empreitada de levar adiante seu projeto pessoal, ou seja, o projeto de construir a si mesmo a partir dos investimentos em seu *capital humano*.

Neste sentido, verificamos que a escola, atravessada pelos discursos de poder proveniente do campo econômico lastreado pela racionalidade neoliberal, vive sob as pressões de produzir um nicho populacional com as exigências do mercado inerentes às performances do desempenho, da produtividade, da flexibilidade e da mobilidade. Trata-se de indivíduos “[...] constituídos de modos mais sutis, por meio de técnicas e estratégias de poder mais eficientes, que mobilizam o desejo e produzem a sensação de maior autonomia” (REIS; PARAÍSO, 2013, p. 1263).

É mister considerar que no âmbito da discursividade sobre disciplina/indisciplina escolar as performances empreendedoras dão ensejo a um deslocamento na produção discursiva sobre a temática investigada. Acreditamos que esse deslocamento, que operamos, possibilitará a realização de novos estudos sobre o tema. Pois, vemos que novos estudos sobre a disciplina/indisciplina deverão ser realizados de forma que priorize uma interlocução com as formas de governo a fim suscitar novas indagações acerca dos indivíduos abertos às performances gerencialista do próprio mercado.

A partir dessa realidade, esta pesquisa despertou outros questionamentos a serem investigados em trabalhos futuros. Estudos que poderiam explorar as interfaces entre disciplina, gestão escolar democrática e inclusão/exclusão ou privilegiar um estudo que analisasse as disputas que se articulam entre os interesses públicos e privados na implementação das políticas educacionais contemporâneas. Acreditamos que, a realização desses estudos poderiam fornecer subsídios para pensarmos como os processos de verificação que normalizam os processos atuais de subjetivação estão difundidos no tecido social.

Em síntese, não poderíamos também deixar de chamar atenção para a necessidade de se pensar outras possibilidades de resistências onde caberá também a construção de novos espaços de formação, espaços que possibilitariam formar sujeitos emancipados de si mesmos, éticos e críticos, conforme Paulo Freire propôs. Mas, por hora, não será possível discutirmos tais questões. Então, cabe continuarmos interpelando assim como Resende (2018) o fez ao trazer à baila a relevância de olharmos para o retrovisor e vislumbrarmos outros lugares que não sejam aqueles que já estão no

âmago da governamentalidade lastreada pela racionalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a nua I**. Trad. Bueno Brandão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. **(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. Ilhéus, BA: Editus, 2006.
- ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/SgkrDw4s78cHsZv/>>. Acesso em: 15 de ago. 2022.
- ALVES, Miriam Fábria; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-14, jun./nov. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts/>>. Acesso em: 15 de ago. 2021.
- ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-15, jun./set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/>>. Acesso em: 15 de ago. 2022.
- AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida: discurso gerencialista e processos de subjetivação**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio./ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/HMV47d5Wj5mWSt4P73jR7hj/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.
- AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar - um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.161, p. 664-692, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/SxYXK3DgCKVhPgJzdRVwrdc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.
- AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669-690, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729t>>. Acesso em: 4 de jan. 2023.
- AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- ARCHANGELO, Ana. Indisciplina na escola: uma aproximação à luz de Wilfred Bion. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-12, mar./jun. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/58tsqpcJyH5BsVXT7NsMnHj/>>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARREGUY, Marília Etienne; COUTINHO, Luciana Gageiro. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 03, p. 279-298, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/HGcrkcGjm8T4QfDYKXDNfmM/>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p.161-180, abr./jun 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/LQ5t8yhCsmT4n6tLvDSN3Sj/>>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 716-732, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/RXbCvL7k8zRsn7sGHLJS49f/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-511, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BL6jQRnYxgJCQFdMyztgbSL/>>. Acesso em: 8 de dez. 2022.

CALIXTO, Cláudia Ribeiro. Empreendedorismo e educação: uma análise de modulações do poder pastoral no governo da conduta. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 7-39.

CALIXTO, Cláudia Ribeiro; AQUINO, Julio Groppa. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 434-444, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-18, mar./ago. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DZSwRFhNwVZgJD5mYcFR5gQ/?lang=pt>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 975 - 993, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zX7W9xGBmt6BdkPt9JXXGYC/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

CARVALHO, Sérgio F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 129-138.

CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARLOT, Bernard. Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Acesso em: 05 dez. 2015.

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Maurício Rodrigues de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, fev./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XMxfvL9nkJ7s8jQ8v9sSmjw/>. Acesso em: 4 de jan. 2023.

CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88447>. Acesso em: 4 de jan. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** Trad. Ruy de Souza Dias e Helio Rebello, 2001. (não publicado). Do original: Qu'est-ce qu'un dispositif? In: Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale. Paris 9, 10, 11 janvier 1988. Paris, Seuil. 1989.

DIAS, Carmen Lúcia; COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 361-374, maio./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5062>. Acesso em: 4 de jan. 2023.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 134-181, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.regepe.org.br/regepe/article/view/137>. Acesso em: 8 de jan. 2023.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salette. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn, et al. (Org.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013. p. 33-54.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA, Peter de Souza Lima. **A noção de dispositivo na genealogia do poder**. Dissertação (Mestrado em filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FERNANDES; Carolina. O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 22, n. 3, p. 77-91, nov. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/207/showToc>. Acesso em: 8 de dez. 2021.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/WjLBP8jtgGB6wXHSQWy9DQq/>>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

FILION, Louis Jacques; LIMA, Edmilson. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seus estudos. **Revista de Negócios**, Blumenau, v15, n.2, p.32 - 52, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/1175>>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos X: filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 52.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramalho. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no College de France (1978-1979)**. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no College de France (1977-1978)**. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: **Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. In: **Ditos e Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso dado no College de France (1975-1976)**. Trad.: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; RIBEIRO, Paula Miranda; GOMES, Marília Miranda Fortes. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, maio./jan. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/fF4PDXyPMrQpcTKq7jBjD4P/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

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

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GADELHA, Sylvio. **Empresariamento da sociedade e da educação: O complexo**

corpo-subjetividade do *homo economicus* neoliberal, o imperativo da alta *performance* e seus efeitos. In: RESENDE, de Haroldo. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Itermeios, 2018. p. 227-245.

GALLO, Silvio. A educação entre o Governo dos Outros e o Governo de Si. In: RESENDE, de Haroldo. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Itermeios, 2018. p. 211-225.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999. Disponível em: <<https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/275/229>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

GUIMARÃES, Jamile; CABRAL, Cristiane da Silva. Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 160-179, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/GDSBsvmcpdcwm8fgWX7kyYQ/>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

JACOMINI, Maria Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/yhYfzdtgr9P9FZyszHfvcvJH/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KNÖPKER, Mônica. Socorro, eu não consigo “dar aulas”! discursos sobre disciplina escolar. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC**. Florianópolis, 4 a 8 de outubro. 2015. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-3961.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAJANSKI, Alison Diego ; PIMENTEL, Carla Sílvia. Círculos restaurativos: uma experiência de enfrentamento à violência escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 219-236, set/dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/35021>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Corrêa. História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 359-382. set./ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/HTgk3wQ78j3mgKLTJfqDpGr/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.161, p. 736-754, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/HWd8KPtPrtgYHfwbYbwdwKy/>>. Acesso em: 5 de dez. 2021.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **O éthos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUIZ, Maria Cecília; PINO, Nádia Perez. Programas sobre prevenção de violências na escola - secretaria de educação do estado de São Paulo: contribuições da análise do discurso foucaultiana. **38ª Reunião Nacional da ANPEd - UFMA**. São Luiz, de 1 a 5 de outubro. 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_1116.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

LUIZ, Maria Cecília; VERGNA, Ariel Cristina Gatti; LIMA, Anderson de. Conselhos escolares, indisciplina, violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola. In: LUIZ, Maria Cecília. (Org.). **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 17-38.

MATOS, Daniel Abud Seabra; FERRÃO, Maria Eugénia. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/NgzvnhCFpDrBwtNbsyDsYZn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

MARTINS, Catarina Sofia Silva. **As narrativas do gênio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à segunda metade do século XX)**. Tese (Doutorado em educação) - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MARTINS, André Antunes. Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 453-465, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623654948>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566-592, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WjKyvTvVf6tPHxjVQdMM8zs/>>. Acesso em: 8 de dez. 2022.

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x8gKF3SRhgWyCTF4jwKrs8t/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 de dez. 2022.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. A construção identitária nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 339-359, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/P9d5L9MzTjN3kqvQCs3b6vc/>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; LUIZ, Maria Cecília; FONSECA, Débora Cristina. Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública: alguns caminhos de investigação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC**. Florianópolis, 4 a 8 de outubro. 2015. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4094.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

NEVES, Ivânia dos Santos; GREGOLIN, Maria do Rosário. A Arqueogenealogia Foucaultiana como lente para a análise do Governo da Língua Portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **Revista Moara / Estudos Linguísticos**, v. 2, n. 57, jan./jul. 2021. Visto em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/9898/6932>. Acesso em: 19 de fev. 2023.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Progressão Continuada, Supervisão Escolar e Avaliação Externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-815, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FMX33FR79zYRqkF5rvVnxm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; MACHADO, Melissa Riani Costa. As políticas de não repetência nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1097-1121, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KxgkZ64PQVMmmtLNvvdXhYH/>>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 279-204.

OHLWEILER, Mariane Inês Ohlweiler; FICHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e “crise na educação”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 220-239, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WwCsvXVD4VPb7C7CsMXBdz/>>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

OLIVEIRA, Maria I. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 289-305, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v15i29.3550>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

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. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto; BLUM, Vera Lúcia. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1273>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GfhFwkFrKbLJpmvTKP5JSgc/citation/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v38n04/v38n04a13.pdf>>. Acesso em: 19 de jan. 2023.

RESENDE, Haroldo de. A Educação por toda a vida como estratégia da biorregulação neoliberal. In: RESENDE, de Haroldo. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Itarmerios, 2018. p. 78-94.

RIBEIRO, Tiago. Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 441-455, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zq8ZTHDfPxZkPWVwwGq87xQ/?lang=pt>>. Acesso em: 19 de jan. 2023.

RIBEIRO, Vanda Mendes. et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-35, maio./jan. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/73Cs57hwCYkmpMFyN89zJZr/>>. Acesso em: 5 de dez. 2022.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; RODRIGUES, Alexsandro. Ordem, Limpeza e Germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1-18, jul./out. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/6676bb7WDYv4H38vXdj6p4Q/>>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

SANDEL, J. Michael. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Trad.: Bhuvan Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; CRUZ, Fátima Maria Leite; BELÉM, Rosenberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 173-193, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/HJFzD6pcjbb5phQsqBLFc8S/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz. Pedagogia da Inclusão e a Justiça Restaurativa: escapes com Kafka. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1229-1248, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/2422>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 60-81, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11270>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 944-968, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jb5n6TFNGXdFd6nFpYT99jv/>>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

SILVA, Marilda da; SILVA, Adriele Gonçalves da. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 471-494, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64089>>. Acesso em: 4 de jan. 2023.

SILVA, Luciano Campos; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jj3TfqQrD4GTXkrrHS4dyhF/>>. Acesso em: 30 de jun. 2021.

SILVA, Cíntia Santana; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638-663, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/pDq4TKDmphpnjSGvvgvhgDnt/>>.

Acesso em: 4 jan. 2023.

SILVA NETO, Cláudio Marques da Silva; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, jan./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/wkPzGNWcSPrJ3CCxZWXVLTR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVA, Fábio de Oliveira; DITTRICH, Maria Glória. Aluno ou soldado? Poder disciplinar. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 14, n. 1, p. 44-56, jan./jun. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/diver.v14i1.70365>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/pGyw6hHJtJR8bNRJfL3sXP/>>. Acesso em: 8 de ago. 2021.

SOARES, Ademilson de Sousa. A Autoridade do Professor e a Função da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/zfZ7t7P4J7mfmRM5kh5WDwq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

STOCKMANN, Jussara Isabel. **Pedagogia empreendedora**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 81, p. 215-248, 9./maio. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/pcFq8fmfKs3tvS9z5ZRxGCD/>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: Os Desafios do Precariado. In: RESENDE, de Haroldo. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Itermios, 2018. p. 33-44.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644422005>>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

WECKER, Ilário; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha. Comportamentos indisciplinados em sala de aula: o que professores e estudantes pensam e fazem. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-21, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19908>>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

APÊNDICE

Quadro 4 - Tema - disciplina/indisciplina (2010 - 2020).

Revista		Título	Autores(as)	Ano
Educação em Revista	em	<i>História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar.</i>	Adriana Bergold Leal; Paula Corrêa Henning	2010
Educação em Revista	em	<i>Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância.</i>	Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandes Vaz.	2010
Educação em Revista	em	<i>A questão da experiência no ensino da filosofia: um problema contemporâneo.</i>	Rodrigo Pelloso Gelamo	2010
Anped - GT 13 - Educação Fundamental		<i>Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle.</i>	Elí Terezinha Henn Fabris; Clarice Salee Traversini	2011
Caderno Pesquisa	de	<i>(Contra) normatividade do cotidiano escolar - problematizando discursos sobre a indisciplina discente.</i>	Julio Groppa Aquino	2011
Caderno Pesquisa	de	<i>Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche.</i>	Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandez Vaz.	2011
Caderno Pesquisa	de	<i>Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX</i>	Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos.	2012
Educação em Revista	em	<i>Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola".</i>	Anderson Ferrari; Wesley Dinali.	2012
Educação Realidade	&	<i>A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar.</i>	Cristina d'Ávila Reis; Marlucy Alves Paraíso.	2013
Educação Realidade	&	<i>O Ateneu: uma análise de mecanismos disciplinares no romance de Raul Pompéia</i>	Tiago Ribeiro Santos; Rita de Cássia Marchi	2013
Revista Brasileira de Educação		<i>As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em</i>	Luciano Campos Da Silva; Daniel Abud Seabra Matos.	2014

		<i>sala de aula um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007.</i>		
Educação e Psicologia	e	<i>Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos.</i>	Antonio Igo Barreto PEREIRA; Vera Lúcia BLUM.	2014
Educação em Revista	em	<i>Adolescentes podem ser alunos ideais?</i>	Maria de Fátima de Souza Santos; Fátima Maria Leite Cruz; Rosemberg Belém.	2014
Anped - GT 13 - Educação Fundamental		<i>Socorro, eu não consigo “dar aulas”! discursos sobre disciplina escolar.</i>	Mônica Knöpker.	2015
Anped - GT 13 - Educação Fundamental		<i>Conflitos E Livros De Ocorrência No Cotidiano Da Escola Pública: Alguns Caminhos De Investigação</i>	Renata Maria Moschen Nascente; Maria Cecília Luiz; Débora Cristina Fonseca.	2015
Caderno de Pesquisa	de	<i>Indisciplina escolar - um itinerário de um tema - problema de pesquisa.</i>	Julio Groppa Aquino.	2016
Educação Realidade	&	<i>(Des)naturalizando Sujeitos e Práticas na Escola: Foucault para além de vigiar e punir.</i>	Gabriel Nascimento da Silva Santos; Ederson Luis Silveira; João Paulo de Lorena Silva.	2016
Educação Realidade	&	<i>Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo.</i>	Alexandre Barbosa Pereira.	2016
Cadernos de Pesquisa	de	<i>Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares.</i>	Alexandra Leandro.	2016
Cadernos de Pesquisa	de	<i>Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012.</i>	Daniel Abud Seabra Matos; Maria Eugénia Ferrão.	2016
Revista Educação, Ciência e Cultura.	de e	<i>O professor e sua ilusão de “domínio”: uma análise discursiva da prática pedagógica escolar no ensino de língua portuguesa.</i>	Carolina Fernandes.	2017

Revista Brasileira de Educação	<i>Produção e conservação escolar da masculinidade no romance O Ateneu.</i>	Rita De Cássia Marchi; Tiago Ribeiro Santos.	2017
Educação em Revista	<i>Domesticação, cuidado e formação: o animal como espectro da escola em vigiar e punir.</i>	Alexandre Simão de Freitas.	2017
Revista Brasileira de Educação	<i>Intenção de abandono profissional entre professores - o papel dos estressores ocupacionais.</i>	Mary Sandra Carlotto; Sheila Gonçalves Câmara; Michelle Engers Taube de Oliveira.	2019
Cadernos de Pesquisa	<i>Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil.</i>	Silvia Helena Vieira Cruz; Sandra Maria de Oliveira Schramm.	2019
Educação e Sociedade	<i>Indisciplina Na Escola: Uma Aproximação À Luz De Wilfred Bion.</i>	Ana Archangelo.	2020

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 5 - Tema - disciplina/indisciplina e militarização das escolas (2010 - 2020).

Cadernos de Pesquisa	<i>Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora.</i>	Marcela Moraes de Castro; Daniela Patti do Amaral.	2020
Educação & Realidade	<i>Ordem, Limpeza e Germinação - regulação da vida nas escolas cívico-militares.</i>	Steferson Zanoni Roseiro; Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves; Alexsandro Rodrigues.	2020
Educação e Sociedade	<i>O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás.</i>	Miriam Fábria Alves; Neusa Sousa Rêgo Ferreira.	2020

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 6 - Tema - autoridade do/a professor/a (2010 - 2020).

Revista	Título	Autores(as)	Ano
Educação em Revista	<i>A Autoridade do Professor e a Função da Escola.</i>	Ademilson de Sousa Soares.	2012
Caderno de Pesquisa	<i>Autoridade, infância e “crise na educação”.</i>	Mariane Inês Ohlweiler; Rosa Maria Bueno Fischer.	2013

Revista Brasileira de Educação	<i>Autoridade e educação - o desafio em face do ocaso da tradição.</i>	José Sérgio Fonseca De Carvalho.	2015
--------------------------------	--	----------------------------------	------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 7 - Tema - progressão continuada, repetência e fracasso escolar (2010 - 2020).

Revista	Título	Autores(as)	Ano
Cadernos de Pesquisa	<i>Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?</i>	Márcia Aparecida Jacomini	2010
Revista Brasileira de Educação	<i>Progressão Continuada, Supervisão Escolar e Avaliação Externa: implicações para a qualidade do ensino.</i>	Vitor Henrique Paro.	2011
Cadernos de Pesquisa	<i>Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012.</i>	Daniel Abud Seabra Matos; Maria Eugénia Ferrão.	2016
Educação em Revista	<i>Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG.</i>	Vanessa Lima Caldeira Franceschini; Paula Miranda-Ribeiro; Marília Miranda Fortes Gomes.	2017
Educação em Revista	<i>Crenças de professores sobre reprovação escolar.</i>	Vanda Mendes Ribeiro; Paula Reis Kasmirski; Joana Buarque de Gusmão; Antônio Augusto Gomes Batista; Márcia Aparecida Jacomini; Marcel Crahay.	2018

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 8 - Tema - violência, *bullying* e indisciplina (2010 - 2020).

Revista	Título	Autores(as)	Ano
Educação e Pesquisa	<i>Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva.</i>	Marcela Brandão Cunha.	2014
Educação em Revista	<i>A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar.</i>	Fábio Santos Bispo; Nádia Laguárdia de Lima.	2014
Educação em Revista	<i>Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores.</i>	Marília Etienne Arreguy; Luciana Gageiro Coutinho.	2015

Educação e Pesquisa		<i>Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional.</i>	Mariana Gaio Alves.	2016
Cadernos de Pesquisa		<i>Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico.</i>	Cíntia Santana e Silva; Bruno Lazzarotti Diniz Costa.	2016
Anped - GT 13 - Educação Fundamental		<i>Programas sobre prevenção de violências na escola – secretaria de educação do estado de São Paulo: contribuições da análise do discurso foucaultiana.</i>	Maria Cecília Luiz; Nádya Perez Pino.	2017
Educação e Realidade		<i>Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola.</i>	Marilda da Silva; Adriele Gonçalves da Silva.	2018
Revista Brasileira de Educação		<i>Bullying E Preconceito: A Atualidade Da Barbárie</i>	Denise Raissa Lobato Chaves; Mauricio Rodrigues De Souza.	2018
Educação e Pesquisa		<i>(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso</i>	Cláudio Marques da Silva Neto; Elba Siqueira de Sá Barretto	2018
Cadernos de Pesquisa		<i>Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de gênero.</i>	Jamile Guimarães; Cristiane da Silva Cabral.	2019

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 9 - Tema - gênero e indisciplina (2010 - 2020).

Revista		Título	Autores(as)	Ano
Educação e Realidade		<i>Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina.</i>	Anderson Ferrari; Marcos Adriano de Almeida.	2012
Cadernos de Pesquisa.		<i>Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos.</i>	Adriano Souza Senkevics; Marília Pinto De Carvalho.	2015

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 10 - Tema - justiça/injustiça escolar (2010 - 2020).

Revista		Título	Autores(as)	Ano
Caderno de Pesquisa		<i>Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública</i>	Alice Miriam Happ Botler.	2016

	<i>de Recife.</i>		
--	-------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 11 - Tema - clima escolar (2010 - 2020).

Revista	Título	Autores(as)	Ano
Revista Brasileira de Educação	<i>Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.</i>	Márcia de Sousa Terra Brito; Marcio da Costa	2010
Educação e Pesquisa	<i>Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva.</i>	Marcela Brandão Cunha.	2014
Caderno de Pesquisa	<i>Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis.</i>	Simone Gomes de Melo; Alessandra de Moraes.	2019

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 12 - Tema - justiça restaurativa (2010 - 2020).

Revista	Título	Autores(as)	Ano
Educação & Realidade	<i>Pedagogia da Inclusão e a Justiça Restaurativa: escapes com Kafka.</i>	Betina Schuler; Sônia Regina da Luz Matos.	2014
Educação em Pesquisa	<i>Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes.</i>	Angela Maria Martins; Cristiane Machado; Ecleide Cunico Furlanetto.	2016

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 13 - Tema - gestão escolar e gestão de sala de aula (2010 - 2020).

Revista	Título	Autores(as)	Ano
Cadernos de Pesquisa	<i>Quando a escola é a “casa”, a “rua” e o “quintal”.</i>	Eloiza Dias Neves.	2011
Revista Brasileira de Educação	<i>A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola.</i>	Ângelo Ricardo De Souza.	2012
Educação & Realidade	<i>Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial.</i>	André Antunes Martins.	2016

Educação & Realidade	<i>Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro.</i>	Rafael Rodrigues da Silva.	2016
----------------------	---	----------------------------	------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 14 - Tema - disciplina e biopolítica (2010 - 2020).

Revista	Título	Autores(as)	Ano
Revista Brasileira de Educação	<i>O jogo produtivo da educabilidade / governamentalidade na constituição de sujeitos universitários.</i>	Roberto Rafael Dias da Silva; Elí Terezinha Henn Fabris	2010
Educação em Revista	<i>Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância.</i>	Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandes Vaz.	2010
Educação e Filosofia	<i>Educação e Humanidade - rastros éticos e políticos do projeto filosófico moderno.</i>	Cleber Gibbon Ratto; Paula Correa Henning.	2010
Educação e Realidade	<i>Entre o Corpo e a Escola: estudo sobre alguns dispositivos de colonização.</i>	Gregory de Jesus Gonçalves Cinto; Sueli Aparecida Itman Monteiro; Romualdo Dias.	2012
Caderno de Pesquisa	<i>Programas trainees corporativos e o governo das almas.</i>	Programas trainees corporativos e o governo das almas.	2012
Revista Brasileira de Educação	<i>A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial.</i>	Susan L. Robertson.	2012
Educação e Filosofia	<i>Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade.</i>	Avelino da Rosa Oliveira; Kelin Valeirão.	2013
Educação e Realidade	<i>Biopolítica e Educação: relações a partir das discursividades sobre saúde na escola.</i>	João Paulo Pereira Barros.	2013
Educação e Sociedade	<i>Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação.</i>	Tiago Ribeiro.	2013

Educação em Revista	em	<i>A atuação das “instituições auxiliares da escola”: sobre educação da infância mineira na década de 1920.</i>	Paula Cristina David Guimarães.	2013
Educação Sociedade	e	<i>Capacitações percebíveis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo.</i>	Maurício dos Santos Ferreira.	2014
Revista Brasileira de Educação	de	<i>Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo.</i>	Manuel Gonçalves Barbosa.	2015
Educação Sociedade	e	<i>Inteligência como dispositivo de poder.</i>	Lúisa Saavedra.	2015
Educação em Revista	em	<i>Traços e configurações do discurso da vulnerabilidade social no Brasil – modos de ser e gerenciar uma parcela da população.</i>	Rose Méri Santos da Silva; Méri Rosane Santos da Silva.	2015
Educação em Revista	em	<i>A condução eletrônica das condutas - a educação como estratégia de disseminação de práticas.</i>	Carine Bueira Loureiro; Maura Corcini Lopes.	2015
Educação Realidade	&	<i>Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo.</i>	Adriana da Silva Thoma.	2016
Educação Realidade	&	<i>A Hegemonia do Tempo Escolar.</i>	Nuno Vieira.	2016
Educação em Revista	em	<i>O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea.</i>	Rodrigo Saballa de Carvalho.	2016
Educação Filosofia	e	<i>Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo.</i>	Roberto Rafael Dias da Silva.	2016
Educação em Revista	em	<i>O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre</i>	Rodrigo Saballa de Carvalho.	2016

		<i>economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea.</i>		
Revista Brasileira de Educação	de	<i>A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical.</i>	Pedro Angelo Pagni.	2017
Educação Realidade	&	<i>Prática Avaliativa de Matemática: um dispositivo pedagógico de subjetivação.</i>	Deise Maria Xavier de Barros Souza; Marcio Antonio da Silva.	2017
Revista Brasileira de Educação	de	<i>Do governo dos homens... e das almas.</i>	Clarice Antunes Do Nascimento.	2018
Educação Realidade	&	<i>Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?</i>	Gilson Soares Raslan Filho; Janaina Visibeli Barros.	2018
Educação Realidade	&	<i>Biopolítica, Educação e Resistência na Contemporaneidade.</i>	Leonardo Balbino Mascarenhas.	2018
Educação Realidade	&	<i>Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar.</i>	Marcos Garcia Neira; Clayton Cesar de Oliveira Borges.	2018
Educação e Filosofia		<i>Democracia em crise: biopolítica e governo neoliberal de populações.</i>	André de Macedo Duarte.	2019
Educação e Filosofia		<i>Entre o governo das diferenças e o ingovernável dos corpos: possibilidades de resistências em educação.</i>	Pedro Angelo Pagni.	2019
Educação em Revista		<i>O Governo Da Adolescência E Seus Deslocamentos Históricos.</i>	Thiago Brandão Vieira Tauhata; Tiago Cassoli.	2020
Educação e Filosofia		<i>Cartografias da ingovernabilidade dos corpos na arte e na vida.</i>	Carlos José Martins; Flávio Soares Alves.	2020

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2022).

Quadro 15 - Evidências e achados (2010 - 2020).

Referências	Citação	Ano
<p>JACOMINI, Maria Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010.</p>	<p>Em consequência, a escola ensina que o êxito é basicamente o resultado do esforço e da capacidade individual. Isso pode explicar, em parte, por que a maioria dos entrevistados atribuiu ao mau comportamento e à falta de dedicação aos estudos as reprovações vivenciadas por eles próprios ou pelos colegas (JACOMINI, 2010, p. 899).</p> <p>As opiniões dos pais e dos alunos sobre a progressão continuada e a reprovação escolar, colhidas nas entrevistas e confirmadas durante as visitas, sugerem a permanência de ideologias que sustentam uma concepção de educação como privilégio e um conjunto de concepções que compõem o ideário liberal. Isso se verifica especialmente no que diz respeito à individualização de problemas sociais: “a solidariedade e a cooperação cedem lugar assim à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais” (Suárez, 1995, p.262). É o que explica, em parte, por que muitos pais e alunos foram tão categóricos ao atribuir ao aluno e à família a responsabilidade primeira pelo desempenho escolar, mesmo reconhecendo as influências do contexto mais amplo como condicionantes do comportamento e das atitudes dos alunos em relação aos estudos (JACOMINI, 2010, p. 916).</p>	2010
<p>AQUINO, Júlio Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio./ago. 2011.</p>	<p>[...] trata-se de um sujeito com a tarefa de aprender a se autogovernar que habitará o espaço escolar, e não mais apenas um mero aluno (AQUINO, 2011, p. 472).</p>	2011
<p>RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.143, maio./ago. 2011.</p>	<p>[...] a criança deve ser, desde muito cedo, liberada da tutela do adulto para agir mediante o autocontrole que, na fala dos/das profissionais, corresponde à “autonomia” (RICHTER; VAZ, 2011, p. 496).</p> <p>[...] o que é negado, proibido ou simplesmente reprimido – aquilo que se percebe nas crianças e se pretende eliminar – acaba por emergir na forma de mal-estares, humilhações, gestos rudes e palavras</p>	2011

	ásperas: rastros que não podem ser apagados nesse processo de determinação do autocontrole, de dominação do corpo, de enrijecimento contra a natureza, algo que representa (RICHTER; VAZ, 2011, p. 497).	
SOARES, Ademilson de Sousa. A Autoridade do Professor e a Função da Escola. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012.	O homem só pode se tornar livre, criativo e cada vez menos alienado por meio de sua própria atividade. É por isso que acerta quem diz que a autoridade do professor não se assenta em sua capacidade de ensinar algo, mas em sua capacidade de mobilizar o desejo do outro em aprender algo. <i>Exerce autoridade o professor que não cala o outro para lhe ensinar algo, mas que faz do diálogo um motivo a mais para a mobilização do desejo de saber, de pensar e de conhecer</i> (SOARES, 2012, p. 852, grifos nosso).	2012
REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar, Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013.	Para a produção de corpos guerreiros, no currículo pesquisado, não são mais necessários militares na escola, nem leis ou regulamentos, como em outras épocas. Eles são <i>constituídos de modos mais sutis, por meio de técnicas e estratégias de poder mais eficientes, que mobilizam o desejo e produzem a sensação de maior autonomia</i> (REIS; PARAÍSO, 2013, p. 1263, grifos nosso).	2013
FABRIS, Eli Terezinha Hem; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. In: FABRIS, Eli Terezinha Hem, et al. (org.). Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental . Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013. p. 33-54.	No deslocamento da disciplina para o controle, há um atenuação das fronteiras entre o que é entendido como conhecimento disciplinar e conhecimento na lógica do controle. Parece que o núcleo de atuação do governo do outro passa do corpo para a mente, para a interiorização dos exercícios de docilização, para exercícios de flexibilização do sujeito na produção de si mesmo (FABRIS; TRAVERSINI, 2011, p. 4).	2013
RIBEIRO, Tiago. Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação. Educação & Sociedade , Campinas, v.	Para tal intento depositava-se na escola uma grande esperança, vendo-a como um espaço de produção da “adaptação” dos indivíduos ao grupo social. A escola, então, pode ser compreendida como uma instituição estratégica que opera no sentido de tornar o mundo, a vida, os indivíduos e a população objetos governáveis (RIBEIRO, 2013, p. 444).	2013

34, n. 123, p. 441-455, abr./jun. 2013.		
SANTOS, Maria de Fátima de Souza; CRUZ, Fátima Maria Leite; BELÉM, Rosemberg . Adolescentes podem ser alunos ideais? Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 173-193, jul./set. 2014.	Os/as professores/as idealizam estudante que subjetivam as seguintes características: “estudioso, responsável, aplicado, consciente das limitações, participação, perseverança (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014, p. 183). São alunos demonstram possuir um conjunto de aptidões “que expressam o desejo de aprender e o investimento em relação ao próprio futuro expressos nas palavras respeito e uma vontade de aprender em função do futuro” (SANTOS; CRUZ; BELÉM, 2014, p. 183).	2014
PEREIRA, Antonio Igo Barreto; BLUM, Vera Lúcia. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. Revista de Educação Pública , Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2014.	Professores e demais agentes educacionais se queixam de que não conseguem conter a indisciplina dos alunos, ainda quando se valem de sistemas rígidos de regras, com previsão, inclusive, de sanções punitivas. Alguns afirmam até que, cada vez mais, os alunos se comportam de maneira provocativa, transgredindo todo e qualquer tipo de ordem que se queira estabelecer e não aceitando as submissões vindas de outrem (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 742).	2014
BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p.161-180, abr./jun 2014.	[...] a manutenção, sob o controle penal, de um meio transgressor no âmbito da escola torna-se um antídoto ao desenvolvimento de processos democráticos. A construção de processos participativos, dialógicos, críticos e cooperativos implica, pois, a desconstrução dos dispositivos disciplinares de poder (BISPO; LIMA, 2014, p. 172). Para que a instituição escolar não seja tão somente uma instituição disciplinar, mas também um espaço de criação e transformação social, comprometida com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, ela precisa propiciar a articulação entre diferentes contextos, subjetivos, sociais e culturais (BISPO; LIMA, 2014, p. 172).	2014
NASCENTE, Renata Maria Moschen; LUIZ, Maria Cecília; FONSECA, Débora Cristina. Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública:	Ocorre que as mudanças na sociedade contemporânea em todos os campos, principalmente no econômico e tecnológico, fizeram com que jovens e adolescentes não se conformem com a imposição de regras não discutidas. Isso não significa conviver em um sistema de educação escolar sem quaisquer regras, mas que estas	2015

<p>alguns caminhos de investigação. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC. Florianópolis, 4 a 8 de outubro. 2015.</p>	<p>sejam construídas no coletivo, com relações e interações que se caracterizam pela horizontalidade, o oposto da tradicional verticalidade que tem caracterizado historicamente as relações interpessoais na escola (NASCENTE; LUIZ; FONSECA, 2015, p. 10-11).</p> <p>Pensamos que os conflitos escolares necessitam ser enfrentados com o estabelecimento do diálogo entre os atores escolares. Entretanto, é preciso atenção no que se refere à concepção de diálogo na escola, pois ele pode apenas denominar interações marcadas pelo autoritarismo de uma parte sobre outra. Isso significa que os educadores não devem apenas ouvir ou “fingir que ouvem” sem levar em consideração a opinião dos estudantes, isto seria um monólogo. O diálogo que se propõe qualifica-se como desarmado, precedido sempre pela escuta, mas caracterizado pela horizontalidade nas relações interpessoais. O educador só obtém autoridade com uma validação feita por meio de um diálogo (NASCENTE; LUIZ; FONSECA, 2015, p. 14).</p>	
<p>CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.</p>	<p>A educação passa a ser concebida como preparação para um destino histórico, seja ele vislumbrado como a superação de um modo de produção ou como o advento de uma era marcada pela positividade da ciência e pelo desenvolvimento tecnológico, como processo de emancipação política ou de expansão ilimitada da produção e do consumo. Daí a profusão dos slogans e máximas segundo as quais a educação é a condição para a plena realização do futuro; já não importa formar jovens dignos de seus antepassados – trata-se de prepará-los para fazer frente às novidades do futuro (CARVALHO, 2015, p. 991).</p> <p>A essa tarefa, a escola moderna parece inicialmente responder de uma forma singular e paradoxal: sem recusar como finalidade a preparação do indivíduo autônomo e comprometido com o dever histórico, ela conserva o legado da tradição como meio para sua realização (CARVALHO, 2015, p. 991).</p> <p>O caráter imediatista do presente desafia a educação em seus fundamentos e métodos: em sua tarefa básica de estabelecer um diálogo intergeracional capaz de imprimir durabilidade a um mundo comum e em sua crença de que o objeto por meio do qual esse diálogo</p>	2015

	<p>realiza-se é a iniciação em um legado específico de experiências simbólicas. Sob a pressão desse presente imediato, os discursos educacionais têm procurado imprimir à prática educativa um novo sentido, supostamente mais afinado com as exigências de produtividade, flexibilidade e mobilidade que orientam as preocupações gerenciais e mercadológicas típicas do presentismo contemporâneo. Mas o preço da eficácia de sua adaptação e conformação à temporalidade dominante pode ser a perda de seu sentido histórico (CARVALHO, 2015, p. 992).</p>	
<p>KNÖPKER, Mônica. Socorro, eu não consigo “dar aulas”! discursos sobre disciplina escolar. 37^a Reunião Nacional da ANPEd – UFSC. Florianópolis, 4 a 8 de outubro. 2015.</p>	<p>Um dos fatores marcantes ao analisar os materiais que compõem o corpus empírico da pesquisa apresentada neste artigo 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 (KNÖPKER, 2015, p. 8).</p> <p>Algumas pesquisas propõem, inclusive, como forma de depreciação da disciplina, um suposto desencaixe entre a utilização de práticas disciplinares e a metodologia de professores considerados liberais, inovadores, progressistas, etc. características almejadas por grande parte dos professores na atualidade (KNÖPKER, 2015, p. 10).</p> <p>A nova proposta de disciplina até admitiria a necessidade de certo controle sobre os comportamentos dos indivíduos, desde que ele tenha como intuito possibilitar o convívio em sociedade e o alcance dos objetivos pedagógicos. 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). Um item imprescindível na nova proposta disciplinar seria o estabelecimento das regras de forma consensual pois, segundo seus adeptos, se elas forem impostas podem motivar atos indisciplinados. Além da recomendação de que as regras sejam estabelecidas dessa maneira, é sugerido que elas possam ser flexibilizadas conforme os interesses e necessidades que forem se apresentando nas diferentes situações (KNÖPKER, 2015, p. 11).</p>	2015

<p>SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 944-968, out./dez. 2015.</p>	<p>Pelos nossos achados, podemos pensar duas principais vias pelas quais os processos de socialização familiar, em camadas populares urbanas, poderiam atuar na produção de desigualdades de gênero na educação básica. Em primeiro lugar, a cobrança de que as meninas participassem da rotina de afazeres domésticos e, mais, fossem proativas para limpar e arrumar a casa, cuidar dos irmãos mais novos e assumir compromissos perante a organização domiciliar parecia servir como um incentivo ao desenvolvimento de posturas tais como organização, disciplina e responsabilidade. Esses atributos convergem com muitas das qualidades que a instituição escolar exige ou espera de seu alunado: manter algum grau de asseio; estar ciente de suas obrigações e cumpri-las com autonomia; adotar uma postura madura e responsável; ser assíduo e privar-se de parte do seu tempo de lazer para corresponder a expectativas advindas de adultos; etc (SENKEVICS; CARVALHO, 2015, p. 965).</p>	2015
<p>PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016.</p>	<p>De uma forma geral, percebe-se no cotidiano das instituições de ensino uma disputa peculiar entre o tempo institucional que se quer estabelecer de forma rígida e inflexível <i>no espaço escolar e os tempos e espaços informais e flexíveis protagonizados pelos jovens</i> (PEREIRA, 2016, p. 227, grifos nosso).</p>	2016
<p>AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina escolar - um itinerário de um tema/problema de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n.161, p. 664-692, jul./set. 2016.</p>	<p>Assim, o almejado disciplinamento do alunado – doravante endógeno e, ademais, centrífugo – sagrar-se-ia como efeito e, ao mesmo tempo, causa retroalimentadora de um tipo renovado de ordenação dos vínculos e dos afazeres escolares, agora não mais impostos de modo heteronômico, isto é, não mais opressivos e autoritários, mas solidários ao espírito democrático e seus eflúvios tantos. Daí o caráter tão prometeico quanto peremptório de uma autodisciplina espontânea a ser forjada desde a mais tenra idade nos bancos escolares (AQUINO, 2016, p. 688).</p>	2016
<p>LUIZ, Maria Cecília; VERGNA, Ariel Cristina Gatti; LIMA, Anderson de. Conselhos escolares, indisciplina, violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola. In: LUIZ, Maria Cecília.</p>	<p>Segundo Ferreira (2007), para a sociedade tornar-se fortalecida, é preciso formar pessoas reflexivas, com disponibilidade de dialogar, com consciência do quão importante é aprender a exercer a cidadania, por meio da participação em todos os âmbitos políticos. Por isso, a opção por uma gestão democrática pode ser o início desse caminho de descentralização do poder, de fala e de decisão, promovendo uma participação que muda as</p>	2016

<p>(org.). Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 17-38.</p>	<p>relações, tanto de dentro como de fora da escola (LUIZ; VERGNA; LIMA, 2016. p. 24).</p>	
<p>SILVA, Cíntia Santana; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638-663, jul./set. 2016.</p>	<p>A abordagem do autocontrole também destaca a importância da escola como uma das instituições que mais consegue produzir autocontrole (frequentemente conter o comportamento desviante) em crianças e adolescentes em razão da oportunidade que a instituição tem de cotidianamente monitorar e moldar o comportamento dos alunos (SILVA; COSTA, 2016, p. 654, grifos das autoras).</p>	2016
<p>SILVA NETO, Cláudio Marques da Silva; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-18, jan./dez.</p>	<p>Alunos e professores realizaram fóruns nos quais se decidiram regras para gerir o dia a dia da escola, as quais deveriam ser acatadas por todos: adultos, crianças, professores, funcionários. Entre as regras – que propiciavam um pareamento de obrigações e foram publicadas para conhecimento geral –, havia uma em que todos se comprometiam com a assiduidade: adultos e estudantes. Feitos os combinados, procurou-se torná-los claros para a comunidade e obter igualmente o compromisso dos pais, a fim de que o acatamento das regras se tornasse uma cultura da escola (SILVA NETO; BARRETTO, 2018, p. 10).</p>	2018
<p>RIBEIRO, Vanda Mendes. et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-35, maio./jan. 2018.</p>	<p>Dois argumentos comuns em defesa da reprovação são: ela dá ao professor poder para controlar a disciplina dos alunos e condições de exigir dedicação aos estudos; a sociedade pratica a seleção por meio do mérito, portanto, a escola deve inculcar nos estudantes a ideia de mérito e seleção, sendo a reprovação a principal forma de fazer isso (RIBEIRO <i>et al.</i>, 2018, p. 5).</p> <p>[...] as crenças estimadas para os brasileiros se mostraram coerentes entre si: quem referenda a meritocracia como critério de distribuição de conhecimento, por exemplo, tende a apostar na avaliação normativa e acreditar na reprovação como</p>	2018

	meio de lidar com situações de ensino (RIBEIRO <i>et al.</i> , 2018, p. 26).	
ARCHANGELO, Ana. Indisciplina na escola: uma aproximação à luz de Wilfred bion. Educação & Sociedade , Campinas, v. 41, p. 1-12, mar./jun. 2020.	Assim, não se trata de identificar culpados. Trata-se de se pensar que cabe ao adulto responsável pelo encaminhamento das medidas disciplinadoras não a função de correção, mas de processamento das ansiedades presentes nos episódios relacionados à indisciplina (ARCHANGELO, 2020, p. 11). De outro, trata-se de reconstruir a instituição, para que ela seja capaz de oferecer uma rede de proteção e cuidado aos seus membros, ao mesmo tempo que os desafia e encoraja a dar o melhor de si, tanto ensinando quanto aprendendo. É disso que é feita uma escola significativa (ARCHANGELO, 2020, p. 11).	2020
SILVA, Fábio de Oliveira; DITTRICH, Maria Glória. Aluno ou soldado? Poder disciplinar. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar , Matinhos, v. 14, n. 1, p. 44-56, jan./jun. 2021.	Todavia, o que propala é a liberdade, a criatividade, o libertar de qualquer grilhão. É na esfera militar que o controle, classificação, catalogação, etiquetagem, disciplina e qualidade, fundem-se a formar soldados para suas guerras; e em especial a guerra do mercado (SILVA; DITTRICH, 2021, p.55).	2021

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos periódicos acadêmicos (2023).