

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC/SP

Janaina Silva Mendes

PUNIÇÃO E DISCIPLINA NA ESCOLA: ESTUDO COM BASE NAS PRODUÇÕES  
ACADÊMICAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO  
2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC/SP

Janaina Silva Mendes

PUNIÇÃO E DISCIPLINA NA ESCOLA: ESTUDO COM BASE NAS PRODUÇÕES  
ACADÊMICAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO.

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

SÃO PAULO

2021

## **RESUMO**

A presente dissertação propõe identificar como produções acadêmicas na área da educação têm apresentado seu entendimento sobre as práticas punitivas e disciplinares em estudos sobre a escola, bem como refletir se é possível uma educação escolar sem disciplina. Para a consecução da pesquisa recorreu-se a seis dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES); e a seleção ocorreu a partir dos descritores “práticas punitivas” e “práticas disciplinares”. A análise foi realizada à luz da Teoria Crítica da Sociedade e a partir dela buscou-se destacar também conceitos que surgiram ao longo do processo do trabalho. Apresenta-se o cotejamento de discussões sobre o papel da escola, disciplina e indisciplina, autoridade, controle e punição. Essas reflexões tornaram-se tópicos específicos nessa dissertação e apresentam-se com intuito de agregar à investigação das práticas pedagógicas e da escola em diferentes perspectivas. Conclui-se que as pesquisas, embora tenham objetivos distintos, contribuíram para a investigação acerca da punição e disciplina no ambiente escolar. Infere-se que o sentido e concepção em torno dos conceitos de punição e disciplina são difusos, por vezes ambíguos. Sendo assim, observa-se que as práticas descritas como disciplinares aparecem também como expressões de punição ao indivíduo. Por fim, a perspectiva de uma escola sem disciplina não se vislumbra nos moldes da sociedade moderna, pois ela produz suas relações alicerçadas em uma estrutura social punitiva.

Palavras-chave: práticas punitivas; práticas disciplinares; Teoria Crítica da Sociedade; escola.

## **ABSTRACT**

This dissertation proposes to identify how academic productions in the area of education have presented their understanding of punitive and disciplinary practices in studies about school, and also, to reflect on whether school education without discipline is possible. To carry out the research, six dissertations were found in CAPES's databases; and the selection occurred from the descriptors punitive practices and disciplinary practices. The analysis was carried out based on the Critical Theory of Society point of view. and it was also sought to highlight the concepts that emerged throughout the work process. It presents the comparison of exercise on the role of the school, discipline and indiscipline, authority, control and punishment. These reflections were made specific in this dissertation and are presented in order to aggregate the investigation of pedagogical practices and the school in different perspectives. It is concluded that the researches, although having different goals, contributed to an investigation about punishment and discipline in the school environment. It is inferred that the meaning and conception surrounding the concepts of punishment and discipline are diffuse, sometimes ambiguous. Thus, it is observed practices disciplinary also appear as expressions of punishment to the individual. Finally, a perspective of a school without discipline is not seen in the molds of modern society, as it produces its relationships based on a punitive social structure.

**Keywords:** punitive practices, disciplinary practices, Critical Theory of Society, school.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – código de financiamento – 130238/2018-0.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Finance Code - 130238/2018-0.

## SUMÁRIO

Introdução .....	9
1. O caráter contraditório da escola.....	13
2. Disciplina e indisciplina .....	20
3. Autoridade .....	31
4. Controle e punição .....	35
4.1. Punição e castigo na escola brasileira.....	39
5. Teses e dissertações: os estudos das práticas punitivas e disciplinares na escola...	41
6. Análises das dissertações .....	51
6.1. O papel e a concepção de escola .....	51
6.2. Práticas disciplinares e práticas punitivas .....	61
6.3. Encaminhamentos e conclusões apresentados pelas pesquisas .....	80
Considerações finais .....	86
Referências bibliográficas .....	88

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
PUC-MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SOE	Sistema de Orientação Educacional
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e dissertações que contêm as expressões práticas punitivas e práticas disciplinares..... 42

Tabela 2: Teses e dissertações que contêm as expressões práticas punitivas e práticas disciplinares, por Grande Área de Conhecimento. .... 42

Tabela 3: Teses e dissertações que contêm as expressões práticas punitivas e práticas disciplinares pertencentes às Ciências Humanas, por áreas de conhecimento. .... 43



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Dissertações com o descritor práticas disciplinares selecionadas .....	44
Quadro 2: Dissertações com o descritor práticas punitivas selecionadas.....	45
Quadro 3: Apresentação do(s) objetivo(s) das pesquisas selecionadas .....	46
Quadro 4: Procedimento das pesquisas selecionadas .....	48

## **Introdução**

A Educação, como campo de pesquisa e área de conhecimento, vem se consolidando, ainda que a passos lentos devido ao descaso político em relação à própria educação e à escola. Warde (1990) em um artigo sobre o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação, artigo publicado há 30 anos, já ressaltava que as produções acadêmicas são realizadas em um cenário de precarização que vem se alastrando paulatinamente ao longo dos anos, em relação ao tempo de pesquisa e investimento para a produção do trabalho acadêmico, apesar da expansão da pós-graduação no Brasil em todas as áreas do conhecimento. A autora ressalta que grande parte dos trabalhos com os quais entrou em contato, em específico dissertações, não representam um produto de pesquisa. Em suas palavras:

Não definimos mais o conceito de pesquisa, que se tornou um conceito primitivo. Li e reli os textos sobre a pesquisa na pós-graduação e constatei que passamos a falar em temas socialmente relevantes, que interessam ao conjunto da população; nas vantagens e desvantagens da pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa, teórica x empírica (prática?), dialética x positivista... Parece que acabamos por optar pela velha senda: adjetivar para não enfrentar o substantivo. Perdemos a paciência do conceito (WARDE, 1990, p. 73).

Se isso ainda se mantém, é possível supor que parte das produções acadêmicas perde a essência de pesquisa ao passo que flertam com diversas teorias sem um caráter substancial, fenômeno que envolve o descrito por Warde (1990, p. 75): sincretismo conceitual e oscilação “entre um psicologismo e sociologismo”. Outros pontos são assinalados em relação aos objetivos que não são claros e nem cumpridos ao longo dos estudos: “[...] a delimitação da problematização do tema não é respeitada. A exposição não revela a lógica adotada para a construção do objeto” (WARDE, 1990, p. 74). Esses elementos conferem aos estudos um distanciamento do que a autora entende como pesquisa, bem como descaracterizam a produção da área da Educação, o que dificultaria o processo que visa elaborar respostas e mudanças às problemáticas caras à educação e à escola.

A pesquisa na pós-graduação, se a intenção é a produção de conhecimento científico, necessita de críticas e apontamentos que visem aprimorar as interpretações para os fenômenos e temas investigados. Ainda que isso não aconteça de maneira como

deveria, é preciso compreender que o conjunto de estudos acadêmicos na área da educação produz sim a sua contribuição. Decerto, há indícios que a produção acadêmica apresenta lacunas, como apontado anteriormente, mas isso não exclui que haja no campo da educação trabalhos de relevância que endossam a importância da pesquisa neste campo de conhecimento. Estabelecer a crítica em relação ao que está se produzindo é o caminho para que a pesquisa avance e de fato a ciência possa ser desenvolvida na área da Educação.

Não obstante, se faz presente a preocupação em saber como os conceitos são apresentados nas dissertações e teses produzidas pelos estudantes de pós-graduação. Desse modo, por esses motivos apresentados, justifica-se a relevância em estudar o que tais pesquisas trazem em seu escopo. Essas considerações são a base para a formulação do seguinte problema de pesquisa: como a produção acadêmica na área da educação apresenta as práticas punitivas e disciplinares na escola?

Faz-se necessário alguns apontamentos sobre o que se compreende sobre conceito:

O termo ‘conceito’ é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer dos casos, se tais coisas são compreendidas (*begriffen; auf ihren Begriff gebracht*), tornam-se objetos de pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles. ‘Idênticos’ no quanto o conceito denota a mesma coisa; ‘diferentes’ no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que não apareceram na experiência imediata e que ‘explicam’ a coisa (mediação) (MARCUSE, 1979, p.109).

A Teoria Crítica da Sociedade, representada neste debate iniciado sobre conceitos por Marcuse (1979), Horkheimer e Adorno (1985), Horkheimer (2015), apresenta preocupação em relação ao esfacelamento do conceito, com a ausência de crítica a ele. Ao apresentarem em seus trabalhos capítulos em que discorrem sobre a sociedade industrial no contexto do capitalismo tardio, os autores afirmam a necessidade de, por meio do pensamento dialético, estabelecer a crítica ao conceito, confrontando suas contradições; afinal, os conceitos são fruto de um contexto histórico e contêm contradições e antagonismos.

Todo conceito é decorrente de um processo histórico e entendê-lo demanda uma análise da história em que ele foi proferido e pensado. Horkheimer (2015, p.182) escreveu: “as definições adquirem seus sentidos plenos no decorrer do processo histórico”. Isso para ressaltar que somos sujeitos forjados pela história, assim como os conceitos que produzimos, e ratifica: “os conceitos filosóficos, quando abstraídos do processo pelo qual foram obtidos, tornam-se inadequados, vazios, falsos” (HORKHEIMER, 2015, p. 188).

Não há fórmula para o pensamento e cabe à filosofia fugir da padronização imposta pela lógica industrial que também se estende ao pensamento e ao que é formulado por ele. O próprio conceito de filosofia foi alvo de reflexões para que viessem à luz as formas de definir a razão em nossa sociedade. Para Horkheimer (2015, p. 184), “cada conceito deve ser visto como um fragmento de uma verdade inclusiva na qual ele encontra seu sentido. É principalmente a construção da verdade a partir de tais fragmentos o que constitui a preocupação primeira da filosofia”. Além disso, ainda diferencia o que a ciência natural faz ao empregar seus conceitos fixando-os ao uso na prática e formando sistemas; já a filosofia deve ir para além desse emprego mecanizado, seguindo, então, a “lógica do objeto tanto quanto a do sujeito” (HORKHEIMER, 2015, p. 186).

Em *A dialética do esclarecimento*, Horkheimer e Adorno evidenciam o caráter contraditório do esclarecimento ao discutirem seu conceito. Para eles, o esclarecimento ao mesmo tempo que tem o objetivo de fazer os homens tornarem-se senhores de si, os aprisiona e a “contradição do conceito de esclarecimento se dá diante de um mundo baseado na dominação da natureza e do outro resultando, por fim, na dominação de si mesmo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.18). O conflito que o conceito de esclarecimento produz tem relação com a sua essência, ora portadora da razão e da promessa de um mundo que romperia com os mitos, ora criadora da repetição e incapaz de suplantá-los porque se converte em um. Este conflito se manifesta e lança luz na contradição que o pensamento dialético se esforça a revelar. Nas palavras dos autores,

Quando uma árvore é considerada não mais simplesmente como árvore, mas como testemunho de uma outra coisa, como sede do

mana<sup>1</sup>, a linguagem exprime a contradição de que uma coisa seria ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa diferente dela, idêntica e não idêntica (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 26).

Expressam, neste trecho, a raiz do pensamento dialético. Também indicam que o conceito pode revelar uma ambiguidade e conter sua contradição e do objeto que designa. O processo histórico que levou ao estágio em que nos encontramos transformou o pensamento e a razão em meios para a dominação. Enrijecido ele não consegue cumprir com o que tem pretensão de ser (liberdade) e ao invés de auxiliarem os homens e mulheres a serem donos de si por meio da sua autoconsciência, falham resultando no contrário disso: aprisionamento e fornecem base para dominação. Em decorrência disso, o pensamento exige crítica contínua para conseguir refletir sobre a “coisa” (objeto e realidade) e sua própria negação.

Ante o exposto, torna-se relevante o estudo das produções que pensam cientificamente a escola e a educação, assim como o estudo das práticas presentes no cotidiano escolar. Esquadrinhar o pensamento sobre a escola pode colaborar para refletir criticamente a realidade e não cair no ensejo da lógica de dominação, ainda que haja limites para se realizar essa tarefa, haja vista que o pensamento e aqueles que o desenvolvem são produtos do contexto presente, evidencia-se como uma questão cara a busca por possibilidades de resistência a essa lógica e às práticas, como as punitivas, que se perpetuam na escola e em nossa sociedade.

A organização dos itens deste estudo está disposta da seguinte maneira: 1. “O caráter contraditório da escola moderna”, com a discussão sobre os papéis e funções da escola de acordo com as concepções de diferentes autores, Durkheim (1965), Enguita (1989), Snyders (2005), Singer (1987), Giovinazzo Jr. (1999) e Adorno (1995); 2. “Disciplina e indisciplina”, que trata dos conceitos na educação e na escola à luz dos trabalhos de Kant (1999), De la Taille (1996), Lajonquière (1996), Aquino (1996), Guirado (1996) e Roure (2001); 3. “Autoridade” – nesse item observou-se como a autoridade é apresentada nos trabalhos de Arendt (2013), Marcuse (1981), Horkheimer (2015), Roure (2006) e Adorno (1995); 4. “Controle e punição” – a discussão é embasada nos estudos, principalmente, de Marcuse (1981), Rusche e Kirchheimer

---

<sup>1</sup> Mana: espécie de força espiritual que povos primitivos conferiam a certos objetos ou seres vivos ou aquilo que constitui a alma (essência).

(2004) e Freud (2017); 5. “Teses e dissertações: os estudos das práticas punitivas e disciplinares na escola”, com o objetivo demonstrar como ocorreu a seleção das pesquisas; 6. Análise das dissertações, levando em conta três aspectos: como as pesquisadoras pensam escola e o seu papel, o que compreendem por práticas punitivas e disciplinares, especialmente na relação professor e aluno, atentando-se, portanto, às práticas investidas pelos professores aos alunos, e quais os encaminhamentos e conclusões estão presentes nos trabalhos analisados. Por fim, seguem as considerações finais que contêm as conclusões deste estudo.

## **1. O caráter contraditório da escola**

Ao pensar na escola como campo de investigação alguns questionamentos vêm à tona: o que é a escola? Qual papel da escola na nossa sociedade? Para as pesquisas que visam entender um fenômeno social, ou mais de um, dentro do espaço escolar, esses questionamentos – e outros tantos – são esperados e importantes. Consoante a isso, de igual importância é o exercício de desnaturalização das concepções acerca da ideia de escola que circulam em nosso imaginário e em pesquisas sobre ela.

A escola é uma instituição social responsável pela mediação entre os indivíduos e a sociedade por meio da educação e socialização do indivíduo. Durkheim (1965) afirmou que em cada momento histórico a educação serviu às demandas da sociedade, portanto, a educação se impõe aos indivíduos de forma diferente em cada época.

Entender a definição da educação é compreender que ela também envolve as figuras dos adultos e das crianças. Na sociedade atual, o papel das instituições família e escola está intimamente ligado a essa definição. Sendo o objetivo da educação inculcar nas crianças as ideias, sentimentos e práticas (DURKHEIM, 1965) que precisam saber para viver em sociedade, as crianças só aprendem esse conjunto variado de coisas com os adultos; por isso, a importância deles nesse processo que faz com que os jovens sejam preparados para viver em sociedade. Nesse sentido, isso também acontece na escola e a relação adulto e criança se estabelece nesse espaço como relação professor e aluno.

A educação é a socialização. Por meio do processo de socialização é possível aprender e se formar como ser social. Esse processo educativo que consiste na

socialização é responsável por nos diferenciar dos demais animais, por meio dele vamos adquirindo todas as características sociais da sociedade a qual estamos inseridos.

Por fim, Durkheim (1965) apresenta alguns pontos relevantes de como a educação atinge o seu fim pela socialização. É importante a articulação das necessidades que a sociedade tem com a forma que essa educação acontece. O autor ressalta três aspectos fundamentais nesse processo: a importância da autoridade perante a criança, a linguagem utilizada e a conduta. Para ele, todos os pontos são de extrema importância para a socialização ser concretizada com eficácia e atender aos seus objetivos, entretanto, dá um foco especial à autoridade. De acordo com sua explanação, a autoridade confere respeito e confiança ao educador e é responsável por dar credibilidade à linguagem e à conduta do adulto em relação a criança no processo educativo. Nessa concepção, a escola é responsável pela educação, sendo esta última socialização das normas, de valores, da moral, entre outros aspectos, que são essenciais para que o sujeito viva em sociedade.

Enguita (1989) faz um levantamento histórico sobre a escola e uma análise crítica a respeito da sua função em diferentes países e épocas. O processo educativo, segundo o autor, visa preparar as crianças e jovens para o trabalho. Seja qual for o modelo de trabalho que vão desempenhar futuramente, o interessante para a sociedade é que desempenhe bem. Por meio de seu estudo, o autor ressalta que as famílias eram inteiramente responsáveis pela educação para o ato laboral, ensinavam às crianças aquilo que elas precisavam saber para o trabalho. Entretanto, a escola passou a fazer esse papel moldando e ensinando ao indivíduo subsídios para este ser um trabalhador produtivo. A escola assume, nessa perspectiva, um papel moralizador e importante para o exercício do controle sobre as crianças, assume a função de formar uma moralidade nos jovens, principalmente os pobres, e urgentemente retirá-los das ruas para educá-los para o trabalho. A escola apresenta, então, a função de produtora das disposições necessárias para o ingresso no mercado de trabalho.

Há ainda outra perspectiva que merece ser destacada: a concepção de Snyders (2005) sobre o papel da escola na sociedade de classes. Ao analisar o contexto da escola francesa e dialogar com alguns autores que refletiram sobre o papel e função dessa

instituição, entre eles Bourdieu e Passeron<sup>2</sup>, Snyders (2005), reforça a ideia de que a escola é um local de disputa entre forças progressistas e conservadoras. Para ele, a burguesia, como classe dirigente, mantém o filho da classe trabalhadora na escola de forma precária, apenas garantindo o mínimo possível, com intuito de que ele saia dela para ser útil como mão de obra barata. Mantém a criança proletária em um local que supostamente pretende socializar o conhecimento, mas isso é algo que não se concretiza porque a definição de tais finalidades é um recurso ideológico. Em verdade, a escola assume a vocação totalitária ao forçar a formação de sujeitos servis e conformados.

Tendo como referência a sociedade francesa das décadas de 1960 e 70, a escola, ainda na perspectiva do autor, forja um ambiente de extrema distinção entre as classes, sendo discriminatória porque em uma sociedade desigual a disseminação da cultura na escola não poderia ser igualitária; assim, a escola se assume como escola de classes. Nas palavras do autor:

[...] Todos os mecanismos escolares são comandados, de início, por aquilo que constituirá o seu objetivo, que parece o resultado esperado: a divisão social do trabalho – e não se trata de uma divisão puramente técnica de competências, deve, na realidade, ser descrita como divisão da sociedade em classes antagônicas e a relação entre ambas é, na verdade, a exploração de uma pela outra (SNYDERS, 2005, p. 27).

Posto nestes termos, também se faz necessário enxergar que as contradições estão presentes em todas as formas sociais e, diante disso, a escola tem, igualmente, em suas estruturas e no seu funcionamento contradições que permitem possibilidades divergentes dessas que tem assumido. Para que a escola consiga alterar sua função de escola de classes é necessário haver uma revolução que, entretanto, não ocorrerá apenas em seu espaço, pois que deve ser social. Ao citar Lenin, Snyders (2005) escreve:

Lenin definiu a escola como instrumento de predomínio de classe nas mãos da burguesia e precisamente por isso se trata de a transformar em instrumento de destruição deste predomínio. A burguesia esforça-se, na medida do possível, por submeter a escola aos seus próprios objetivos de classe, por impedir acima de tudo que ela possa contribuir para a emancipação do proletariado [...] (SNYDERS, 2005, p. 30).

---

<sup>2</sup> Os autores citados são responsáveis pela obra “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, publicada em 1970. Em sua obra eles empreenderam um esmiuçado estudo sobre o sistema escolar francês e concluíram haver na escola um propício espaço de reprodução das desigualdades sociais que legitima as desigualdades e a dominação.



O esforço para que a escola não seja política e, desse modo, esteja cada vez mais afastada da possibilidade de emancipação, decorre dos fatores que reforçam os privilégios de classe, que tornam essa instituição um local que molda as crianças e exige a obediência delas, ao mesmo tempo em que recorre à exigência de neutralidade, falseada por meio da ocultação de conteúdos ou até do apelo a não política, discursos que carregam consigo a “ilusão de que pode existir ensino neutro acima das classes” (SNYDERS, 2005, p. 46).

Seja como for, ainda que ela seja disseminadora de desigualdades, a escola não as produz; as desigualdades são produzidas pela sociedade de classes. Não cabe responsabilizar a escola como se tivesse papel preponderante em relação à reprodução das desigualdades sociais e “nem tampouco, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa; esta é sempre alimentada pelas divisões de classe existentes” (SNYDERS, 2005, p. 80-81). O que cabe a escola, diante das contradições, é produzir ferramentas que permitam professores e alunos irem no sentido contrário e resistirem ao projeto de sociedade imposto pela classe dominante. Por fim, o autor indica:

A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva da luta. (SNYDERS, 2005, p. 102-103).

Singer (1987) propõe a distinção conceitual entre educação e escolarização para depois dar indícios do que a educação escolar vem produzindo ao longo da sua existência. Para este autor, escolarização não é toda educação; este “é um conceito muito mais amplo, referente a algo que acontece também na escola, mas acontece em muitos outros lugares que não na escola” (SINGER, 1987, p. 51), entretanto, há um esforço social para escolarizar a educação e limitar o conceito de educação ao que se passa somente na escola.

A problemática envolvida nesse esforço de escolarizar a educação é evidente quando se encara qual é a finalidade da escola e os propósitos que ela vem cumprindo em relação à formação dos indivíduos na sociedade. Hoje, a escola produz e confirma as desigualdades ao mesmo tempo em que o processo de escolarização surge como ascensão e distinção social e na medida em que “ela serve na sociedade, para privilegiar

determinadas pessoas ou agrupamentos sociais, dando-lhes o monopólio de determinadas funções ou papéis” (SINGER, 1987, p. 52). Dessa forma, a escola tem essencialmente a função de criar e aprofundar as desigualdades sociais distinguindo os indivíduos que passam ou não por ela ou também em relação àqueles que têm trajetórias em escolas diferentes (SINGER, 1987).

No capitalismo, essa concepção de que ir para a escola é garantia de sucesso desmorona ao ficar evidente que, mesmo com diploma e escolaridade exigida, as pessoas não têm certeza de que conseguirão emprego com boa remuneração. Desse modo, cai por terra, igualmente, o pensamento que reforça a ideia de que a escola cumpre a função de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Outra falácia apontada pelo autor acerca da escola refere-se à ideia de que a escola tudo resolve, pois há a crença de “que basta aumentar o número de anos que as pessoas permanecem na escola, para que seu comportamento seja o adequado às necessidades da sociedade” (SINGER, 1987, p. 58).

O fato de a escola não conseguir cumprir com o que a sociedade afirma que é a sua função como instituição caracteriza o fracasso dela, e revela as contradições que são inerentes à tal instituição. Sendo assim, “o fracasso da escola deve ser remetido ao fracasso da própria sociedade burguesa e ao fracasso da cultura por não atenderem as reivindicações dos indivíduos de os tornarem aptos para exercerem sua autonomia” (GIOVINAZZO JR., 1999, p. 2). O autor citado amplia o conceito de fracasso escolar, não o restringindo apenas à nota, aprendizado e repetência. O fracasso escolar é uma dimensão mais ampla cuja essência está na relação da escola com o projeto social orquestrado pela burguesia, que limita o indivíduo a uma educação que visa à adaptação e não à autonomia. O resultado desse processo é que esse fracasso institui também que “[...] a escola não possibilita a ascensão social para os alunos das classes populares, uma das promessas feitas pelo ideário liberal burguês [...] e não fornece subsídios para que os indivíduos exerçam plenamente cidadania, conceito caro à sociedade burguesa” (GIOVINAZZO JR., 1999, p. 2). Portanto, o fracasso da escola acontece pelo não cumprimento das promessas feitas pela sociedade burguesa (liberdade, autonomia, justiça, igualdade etc.) e, devido a isso, cada vez mais se questiona a função formadora da escola.

De sua parte, Adorno (1995) postula que a educação em si não é sinônimo de emancipação, mas é por meio dela que é possível resistir à barbárie, entretanto, isso só é possível se se romper com alguns adágios e práticas que caracterizam a escola. Como ela pode contribuir para a formação dos indivíduos se permanece embrenhada em tabus que reproduzem a lógica imposta pela sociedade? A reflexão crítica produz uma orientação consciente acerca da realidade e, dessa forma, permite que haja esclarecimento em relação àquilo que é imposto socialmente. A educação, assim como a sociedade, é orientada de acordo com o interesse dos detentores do capital. Dito isto, é importante perceber que a formação configurada como resistência à ordem estabelecida colaboraria com o seu rompimento, pois estaria pautada na crítica e nas possibilidades de se vislumbrar outra realidade histórica. Porém o que de fato acontece é que, na sociedade capitalista, a autorreflexão crítica da formação transformou-se em pseudoformação, o que torna mais difícil, e ao mesmo tempo mais necessário, à educação escolar romper com a lógica predominante. Nas palavras de Adorno:

A formação cultural transformou-se em pseudoformação (*halbildung*) socializada – a onipresença do espírito alienado. Dada a sua gênese e significado, a pseudoformação não precede a formação cultural, mas a sucede. Nela, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1959, p. 1).

Para Adorno, a formação tem duas faces: a continuidade e a temporalidade. Zuin (1999) com base nos conceitos de Adorno, explica que a continuidade se deve à presença de conteúdos culturais nos processos de ensino e aprendizagem e a temporalidade inclui a historicidade dos objetos de estudo. Esses elementos permitem a elaboração crítica ao longo da formação. A escassez de esclarecimento racional faz com que esses dois elementos sejam perdidos dando lugar à pseudoformação.

No capitalismo tardio, com o auxílio da indústria cultural, a vida do indivíduo é capturada nos âmbitos objetivos e subjetivos. É por meio de sua relação com a cultura que o sujeito se torna adaptado às necessidades do sistema capitalista. Desse modo, “quando a cultura compreendeu a si mesma como conformação da vida real, acentuou unilateralmente o elemento de adaptação com o propósito de manter as pessoas resignadas” (ADORNO, 1959, p. 2) e, assim, perde-se os elementos que pudessem garantir sua autonomia. Essa adaptação resignada e conformada é fundamental para a dominação dos indivíduos. A pseudoformação à qual a sociedade está fadada contribui para a conservação dos interesses da classe dominante, bem como para a manutenção

das desigualdades, já que a formação propriamente dita e a educação ficam restritas às determinações econômicas.

Por fim, com base nas discussões dos autores citados, é necessário pensar na função da escola e na formação que ocorre nela. Os professores que estão atuando nos espaços escolares têm possibilidades de pensar criticamente a respeito do papel da escola e da sua função nesse ambiente? Na formação do futuro professor é garantido espaço para reflexão crítica? Na sociedade em que vivemos ser consciente ao ponto de ser capaz de realizar a reflexão crítica é cada vez mais raro e arriscado, considerando as imposições do capital.

Sendo condição *sine qua non* para fomentar o pensamento crítico sobre educação e escola, a desconstrução dos tabus<sup>3</sup> deve ser feita ao longo da formação docente, “sobretudo, é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação de professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes” (ADORNO, 1995, p. 114). Em outras palavras, predominam certas concepções que merecem ser analisadas criticamente, a exemplo da ideia de que para os jovens os conteúdos escolares são desinteressantes ou que o professor se dirige para o magistério por falta de opção profissional. Não se trata de apenas determinar se tais postulações correspondem ou não à verdade, mas de refletir sobre seus significados mais profundos.

Ainda que a formação seja falseada e que o pensamento crítico não seja estimulado, o autor não exclui as possibilidades de resistência na educação e a existência de indivíduos que pensam criticamente a respeito dos problemas sociais, portanto, reafirma-se: a escola tem um papel decisivo no processo de desbarbarização do indivíduo. E isso não é uma aposta, mas constatação feita a partir de dados da realidade. Sendo assim, é necessário investigar os focos de resistência. Nas palavras do autor:

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos

---

<sup>3</sup> Segundo Adorno, os tabus são “representações inconscientes ou pré conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também dos outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas” (ADORNO, 1995, p. 98).

da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (ADORNO, 1995, p. 117).

Ademais, a sociedade ainda é baseada na violência e no emprego da força física e, ao mesmo tempo em que as repudia, produz-se na escola esse mesmo caráter contraditório, delegando ao professor o papel daquele que cuida e castiga. Embora se reconheça tamanha contradição, ela é peça chave para que a humanidade não repita os horrores do passado e para garantir as possibilidades de resistência. Por mais que várias perspectivas teóricas apontem a escola como reprodutora, mero reflexo ou com objetivo de servir a sociedade produzindo força de trabalho, ainda assim ela continua sendo a instituição que hoje tem o papel de resistir contra os horrores que a sociedade produz e, para isso, é preciso o exercício de alguma autoridade esclarecida (ADORNO, 1995) sobre os alunos, uma vez que para garantir que as pessoas não ajam com violência na escola é fundamental a intervenção consciente dos educadores.

## **2. Disciplina e indisciplina**

O conceito de disciplina já foi abordado por diversos autores sob várias perspectivas teóricas. Kant (1999), afirma que o ser humano é o único animal que precisa ser educado. Para ele, o homem se diferencia dos demais animais pois exige, desde sempre, cuidados. Educação para Kant envolve o cuidado, disciplina e a instrução com a formação (KANT, 1999).

A disciplina é, nesse processo educativo, responsável pela humanização do homem porque, do contrário, o indivíduo estaria mais próximo da animalidade, ou seja, mais distante da razão. Sendo que nesse processo educativo a disciplina está presente como um princípio negativo e tem como função impor as leis aos homens fazendo-os se submeterem a elas, assim ela não visa à instrução, nas palavras do autor: “A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira o homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é parte positiva da educação” (KANT, 1999, p. 442-443).

Sobre os fins da educação, Kant expressa que ela deve disciplinar, tornar o indivíduo culto, prudente e por fim moralizá-lo. A respeito da disciplina, especificamente, ressalta: “Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade

prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (KANT, 1999, p. 449)

A moralização como fim da educação não deve estar restrita à religião porque além da moral o indivíduo deve ter a capacidade de pensar e refletir. Além disso, para Kant, a educação não deve ser mecânica, deve se apoiar em princípios (KANT, 1999).

Quando a obediência procede da autoridade, ela é absoluta, assim a obediência se torna necessária à sociedade pois fará com que o indivíduo respeite as leis. Também a obediência pode proceder da confiança, se tornando voluntária, assim: “Antes de mais nada, a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e sobretudo de um escolar” (KANT, 1999, p. 482).

Para Kant, a punição pode ser moral ou física: “É moral quando vai contra a nossa inclinação de sermos honrados e amados, sentimentos que são dois auxiliares da moralidade” (KANT, 1999, p. 483). Sendo ela física, ela pode ser representada por privações do que a criança deseja ou mesmo castigos. Para o autor, os castigos físicos devem ser aplicados, mas apenas quando as penas morais não funcionarem.

Atualmente, quando se trata de escola e as problemáticas em torno dessa instituição, a questão disciplinar é assunto caro, principalmente para os docentes. A primeira constatação a respeito da disciplina é que o que poderia ser seu oposto, a indisciplina, é deveras debatida no cotidiano escolar, justamente por ser um tema presente na prática diária do docente (AQUINO, 1996).

O conceito de indisciplina pode aparecer como ausência, negação ou oposição à disciplina. Embora em alguns textos a indisciplina seja entendida como uma manifestação do alunado em relação à sua insatisfação com a escola, de modo geral, ela não é vista como algo positivo. Paradoxalmente, a disciplina também, em muitos casos, é apresentada de forma negativa.

Por meio da psicologia, De La Taille (1996) aborda a questão da disciplina relacionando-a ao sentimento de vergonha. Inicialmente, questiona o porquê de as crianças não obedecerem às regras e aos professores na escola e expõe os riscos que a indagação acerca do motivo da não obediência das crianças pode trazer, seja nos perigos de recair no moralismo até o fato de poder ser reducionista quando a disciplina passa a

ser abordada em uma única dimensão e, por fim, conclui o quanto é difícil essa análise já que o tema se apresenta de forma bem complexa e ambígua.

Para o autor, a disciplina pode ser entendida como “comportamentos regidos por uma regra” (DE LA TAILLE, 1996, p. 10) e a indisciplina, desse modo, pode ser entendida como revolta contra as normas ou desconhecimento das regras. Revolta contra as normas quando há desobediência consciente e o desconhecimento das regras está relacionado à desorganização. Sendo assim, ele sugere que, no contexto em que estamos vivendo e no prisma das relações escolares, a segunda opção é a mais observada.

A ambiguidade ao debater sobre a disciplina na escola remete ao fato de que sem ela a aprendizagem ficaria comprometida, mas se a disciplina implica em situações em que o aluno se mantém quieto e vigilante às normas apenas por medo de castigos e punições é preciso refletir se esse objetivo é o que se deve almejar ao tratar de disciplina na escola.

No sentido de que disciplina é o comportamento que nos leva a cumprir uma regra, o autor em questão problematiza esse debate trazendo à luz a ideia de vergonha. A vergonha pode ser vista como um sentimento que faz o indivíduo produzir ações ou deixar de produzi-las mediante seu papel ou imagem frente ao outro. Sendo que essa imagem não necessariamente será negativa, mas como ela passa a ser associada a valores que os indivíduos possuem, ela é sentida com mais força quando associada negativamente. Basta a noção de que o sujeito se torna objeto de percepção de outra pessoa (DE LA TAILLE, 1996, p. 12) para que o sentimento de vergonha surja e quando é de forma negativa vai moldando comportamentos e posturas aceitáveis de acordo com a visão de mundo dos sujeitos envolvidos na relação. Desta forma, junto ao sentimento de vergonha, a moralidade se faz presente quando pensamos em condutas e comportamentos dos indivíduos orientados por ela.

Nas palavras do autor,

A vergonha é um sentimento que, necessariamente, nos remete aos dois controles; seu lado externo é a sua origem e sua realimentação na exposição ao juízo alheio, seu lado interno é a atribuição de valor, a construção da imagem de si que cada um procura realizar e preservar. Em resumo, não há motivos para banir a vergonha da esfera moral, reservando-a apenas ao sentimento de culpa. Frequentemente os dois

sentimentos vêm juntos, cada um com sua função e especificidade (DE LA TAYLLE, 1996, p. 14).

Em suma, a vergonha como um sentimento moral pretende-se como reguladora de atitudes individuais para evitar que ocorra o próprio sentimento de vergonha. Para tanto, o indivíduo agirá de acordo com o tom moralizante ditado pela sociedade, ou pelo menos espera-se que o indivíduo aja dessa maneira. Espera-se porque, em sociedade, é possível observar o enfraquecimento da relação vergonha e moral principalmente no que diz respeito ao espaço público e ao indivíduo em sociedade. Desta forma, há o enfraquecimento da disciplina que está associada a esses dois elementos.

O fato de que toda moral anseia por disciplina, mas que nem toda disciplina é moral (DE LA TAYLLE, 1996) diz que as atitudes escolares não mostram que toda indisciplina é imoral e nem que os alunos que agem de maneira disciplinada prezam pela moralidade. Ainda assim, a escolha por abordar o tema da disciplina pela ótica moral levanta questões pertinentes sobre a orientação do comportamento do aluno na escola e a importância de analisar de perto as motivações para que determinado comportamento indisciplinado venha a acontecer.

A indisciplina é abordada em outra perspectiva por Lajonquière (1996) ao relacioná-la a outra questão cara à área da educação: a aprendizagem. Tanto teóricos como professores buscam respostas acerca das problemáticas em relação a não aprendizagem e à indisciplina que compõem, para ele, o mal da educação.

Assim como outros autores, Lajonquière indica que a indisciplina pode se manifestar por meio de diversos comportamentos que não tenham a mesma natureza ou sejam da mesma ordem, tais como, falas em horas inoportunas, manifestações inadequadas do corpo, por exemplo, como sentar de modo displicente ou mesmo agir de modo que não corresponda às regras, chamados pelo autor de acontecimentos cotidianos. Para além dessas manifestações corriqueiras, de outro lado, há acontecimentos de natureza violenta, como “agredir fisicamente um colega ou furar os pneus do carro do professor” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 25) Essas atitudes mencionadas se confrontam com a imagem do aluno ideal.

Os problemas de indisciplina e de aprendizagem muitas vezes são atribuídos às mesmas causas como problemas de causa social, de ordem psicológica ou ainda biológica. E não raras vezes é atribuída à indisciplina, responsabilidade pelos problemas



de aprendizagem. Nas palavras do autor: “Em suma, parece que não são poucos aqueles para os quais a indisciplina seria uma espécie de grande e último mal, e a qualidade das capacidades psicológicas da criança, a causa das causas”. (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 26). Na linha da psicanálise, Lajonquière revela que

embora de uma forma não manifesta, há de fato no imaginário escolar um amálgama entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica. Mais ainda, lembrando a teoria freudiana, a propósito da eficácia do recalco, talvez possamos dizer que essa trilogia produz efeitos no interior do campo pedagógico, na medida em que opera implicitamente. (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 26).

Ainda que explícita para o autor, essa relação entre disciplina, aprendizagem e psicologia infantil é estabelecida pelos educadores. A ligação entre esses três fatores é decorrente da sustentação de um discurso pedagógico hegemônico cuja existência de alguma forma incorre “na produção dos males que os educadores suportam em seu cotidiano” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 27).

Dentro de uma perspectiva clínica, inclusive utilizando termos como “epifenômeno”, o autor lança mão de conceitos para apresentar questões que nos levam à reflexão a respeito da relação dos problemas educacionais e dos problemas de ordem psicológica revelando uma intensa busca pela psicologização do cotidiano escolar. Compreende, dentro do discurso pedagógico hegemônico, o local que restringe o problema da indisciplina na escola hoje.

Segundo o autor, um dos problemas em relação à indisciplina na escola é o encaminhamento para um profissional da área da psicologia em busca de uma avaliação que sugira uma causa psicológica em relação à indisciplina.

Na perspectiva psicanalítica, o sujeito deve perceber a subjetividade do seu agir tendo conhecimento a respeito do acontecimento e da sua ação. O processo de produção desse saber pode ser útil ou não, pois quando este processo tenta ser feito pelo professor, resulta em um erro porque apenas o sujeito ciente de sua ação poderá, de forma eficaz, utilizar esse saber.

Dessa forma, a pretensão de alguns educadores, de vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno, por um lado, está fadada ao fracasso, uma vez que apenas ele mesmo poderia, chegado o caso, valer-se ‘utilmente’ de ‘seu’ saber a produzir, e por outro lado acaba contribuindo com a psicologização do cotidiano escolar” (Lajonquière, 1996, p. 28).

A respeito das sanções aplicadas aos alunos indisciplinados, o autor verifica a utilização delas “em nome de um suposto destino psicológico maturacional que se almeja garantir” (Lajonquière, 1996, p. 30) Portanto, essas sanções que ocorrem no ambiente escolar não excluem a necessidade da ausência da disciplina e da norma, mas salientam a importância de um debate frutífero sobre a justificativa ao utilizá-las.

Sobre a disciplina docente, o ato de disciplinar do professor basicamente leva em consideração as regras e normas morais a despeito da lei<sup>4</sup>. Isso gera desordens principalmente ao aplicar uma sanção que na verdade é a imposição de uma conduta baseada nos valores morais daquele professor que enxerga no aluno indisciplinado a necessidade de convertê-lo a uma criança afetivo-cognitiva ideal. (LAJONQUIÈRE, 1996).

Dito isto, o cotidiano escolar objetiva à moralização da infância e visa o aluno disciplinado como um molde de uma criança ideal. Dentro dessa lógica pedagógica hegemônica, combater as condutas dessa criança indisciplinada, com respaldo do psicologismo, desvencilha os professores do mal-estar docente. Para superar essas determinações de uma escola baseada em um discurso pedagógico hegemônico é preciso encarar o aluno como criança real e ir para além da moralização e do psicologismo estabelecidos em um cotidiano escolar que deve ser reinventado.

Aquino (1996) refletiu sobre a questão da indisciplina com foco na relação professor- aluno. Segundo o autor a indisciplina aparece como grande queixa dos docentes que manifestam seu descontentamento em relação ao que chamam de ações de enfrentamento à autoridade, à bagunça e à desordem por parte do alunado. Ainda de acordo com Aquino, a indisciplina é um fenômeno “que surte no interior da relação educativa” (AQUINO, 1996, p.41) sendo assim é compreendido como um fenômeno do trabalho escolar.

Compreendendo a escola como uma instituição social que não está isolada das outras instituições, Aquino sinaliza que a escola também estabelece conexões com o que se passa fora dela, sofrendo interferências de outras instituições sociais. Sendo assim,

---

<sup>4</sup> A lei está relacionada a ética, pois deriva da vontade de todos em renunciar algo. A regra, por sua vez, deriva da moral, “de um lado a lei é solidária à ética e, de outro, a regra, à moral” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 31).

por mais que a indisciplina seja revelada na relação didático pedagógica presente, portanto, na relação professor aluno, o que ocorre fora dessa relação em outro âmbito social produz interferências dentro da escola. Uma instituição que está diretamente ligada a escola é a família, socialmente considerada a primeira instituição responsável pela educação das crianças.

O olhar do autor mira a indisciplina como um fenômeno de resistência, lança mão a uma análise das práticas disciplinares recorrentes no âmbito escolar brasileiro a partir de 1920. A conclusão foi que as recomendações giravam em torno de um controle absoluto para manter corpos e mentes disciplinados com direito a ameaças e punições em caso de não cumprimento das regras. Uma escola pouco democrática e que muitas vezes é lembrada pelos docentes como uma grande perda a não manutenção deste modelo.

A questão chave da análise sócio-histórica é revelar que ao longo dos anos a escola punitiva, pouco democrática que zelava pela seleção de alunos por meio de exames de admissão, a escola como um local de pouco espaço de manifestação do aluno está hoje em um novo contexto e diante de jovens que são diferentes daqueles que frequentavam a escola antes. Esta indisciplina, para Aquino, “pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente” (AQUINO, 1996, p.45). Desta forma a indisciplina deriva de uma incapacidade da instituição escolar frente a esse novo sujeito histórico. Nas palavras do autor:

Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador (AQUINO, 1996, p. 45).

A vista disso, a indisciplina é entendida como resistência dentro da perspectiva socio histórica apresentada pelo autor, sendo ela lida como legítima sob essa ótica. Partindo da ideia proposta por uma “perspectiva genericamente psicológica” a indisciplina é apontada como carência psíquica (AQUINO, 1996), neste sentido, ela

surge em um contexto em que o aluno apresenta dificuldade de reconhecer a autoridade do professor.

Por causa do enfraquecimento das instituições família e escola e do conceito de autoridade para os indivíduos, a escola passa a exercer papel de disciplinarizadora, recorrendo a normatização da conduta do aluno ao invés de primar pela socialização do conhecimento. Aquino (1996), pontua que a “normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar” (AQUINO, 1996, p. 46) na grande maioria das vezes o que incorre a uma perda de sentido da função da escola e do trabalho docente.

Por fim, para concluir a reflexão do autor, o recorte dado por ele diz respeito à relação professor e aluno. A indisciplina é tratada como um fenômeno do “ente pedagógico”, o que quer dizer que professor e aluno devem ser tomados como conceitos chave para a discussão disciplinar, porque não há como retirar esses sujeitos dessa discussão (AQUINO, 1996). Em suas palavras:

[...] não é possível imaginar que a saída para a compreensão e o manejo da indisciplina resida em alguma instância alheia à relação professor-aluno, ou que esta permaneça sempre a reboque das determinações extra-escolares. Abstenhamo-nos, pois, de demandar uma ação mais efetiva da família, uma melhor definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas” (AQUINO, 1996, p. 50).

Portanto, indica que a saída está na relação pedagógica, a mesma deve ser feita de uma maneira diferente de que habitualmente é reproduzida no espaço escolar e, dessa forma, propõe uma nova ordem pedagógica.

Os estudos de Guirado (1996) com base em Foucault propõem o debate em torno do poder e indisciplina. Seu interesse na obra de Foucault se apresenta, pois, a autora tratou das relações disciplinares e poder como seu conceito central. Poder nessa perspectiva é entendido como ação e está presente em todas as relações sociais (GUIRADO, 1996, p.59). O sistema punitivo é utilizado para que a ordem seja instaurada e mantida (GUIRADO). Em suas palavras:

Poder disciplinar é, então, um termo com que Foucault cunha a estratégia predominante de poder da modernidade. O que a caracteriza? Em princípio, a não corporeidade da pena. Não mais se castiga direta e publicamente o corpo. E o valor máximo em jogo passa a ser a liberdade. É ela que se visa com punição, ou seja, retira-se e devolve-se liberdade à pessoa. O cárcere cumpre essa função de forma exemplar. Mas pode-se pensar, também, como a escola ao

eliminar aos poucos a palmatória faz a substituição por um conjunto de práticas em que a punição é exatamente a restrição ao movimento e à comunicação com os demais (GUIRADO, 1996, p. 63).

A disciplina é um fenômeno social, assim como a indisciplina. O imbróglio presente nas discussões acerca da questão da disciplina na área da educação ocorre, pois, muitos pesquisadores reforçam a ideia de que a indisciplina é um fenômeno essencialmente escolar. Segundo Roure (2001), em artigo sobre indisciplina escolar e o psicologismo, o papel imposto à escola pela sociedade em que vivemos consiste em ensinar os conhecimentos visando o intelectual assim como adequar os indivíduos às normas e condutas sociais. Sendo assim, a ordem e a disciplina se tornam necessárias na dinâmica escolar, e ao mesmo tempo se configuram em um problema quando não há êxito em relação a sua incorporação. Nas palavras da autora:

O problema da disciplina e da indisciplina escolar se torna, então, um duplo desafio aos objetivos educacionais. Em primeiro lugar, porque a aprendizagem dos conteúdos curriculares não se efetiva sem uma certa organização e normatização das atividades em sala de aula. Em segundo, porque o desenvolvimento das noções de regras e o respeito à coletividade são considerados processos constitutivos da consciência moral e objetivos da educação moral a ser desenvolvida na escola. O fracasso na constituição da disciplina escolar pode se revelar um entrave tanto à organização do trabalho pedagógico quanto à formação ética dos indivíduos que constituirão a sociedade (ROURE, 2001, p. 1).

Diante disso, é importante perceber o caráter multifacetado do conceito disciplina, principalmente no aspecto positivo para a sociedade em que vivemos. Sem disciplina, segundo a autora, não há constituição dos aspectos importantes para a formação do indivíduo, sendo que há o comprometimento no sentido intelectual e ético.

Se para essa sociedade administrada, a formação do indivíduo fica comprometida sem essa disciplina, haja vista que o indivíduo não se compõe no sentido ético e no sentido do conhecimento, pode-se afirmar que se torna difícil o sujeito se formar no sentido de resistir às demandas impostas pela sociedade.

A autora estabelece a importância da psicologia ao tratar a questão da disciplina na área da educação e apresenta a falta de conceituação em alguns trabalhos sobre disciplina e escola. De acordo com Roure (2001), tanto as concepções dos estudiosos da área da educação quanto dos professores sobre indisciplina e disciplina são ambíguas:

Grande parte dos autores que abordam essa questão entende a dicotomia disciplina e indisciplina como consequência dos embates

entre educação tradicional e as proposições antiautoritárias das pedagogias ativas, humanistas ou construtivistas. A negação do modelo de disciplina e de autoridade do ensino tradicional, aliada à perspectiva espontaneísta do ensino renovado, teria contribuído para instaurar, no ambiente escolar, um progressivo mal estar do educador com relação à ação educativa, o que intensifica o problema da indisciplina (ROURE, 2001, p. 2).

A autora sintetiza as áreas nas quais estão concentrados os trabalhos sobre disciplina e indisciplina, para tanto apresenta cinco bases para o estudo da disciplina e indisciplina no Brasil, a partir do levantamento que fez referente ao tema, encontrando estudos alicerçados no desenvolvimento moral nos quais os autores de maior expressão são Piaget e Kahlberg; estudos pedagógicos e socialistas baseados em Gramsci e Makarenko; na linha psicanalítica e pós estruturalista representada por estudos de Foucault e os estudos com foco na psicologia socio histórica de Vygotsky.

Cada abordagem traz contribuições para se compreender o fenômeno da disciplina na escola. Nos estudos sobre o desenvolvimento moral, a investigação foca na conduta do professor e dos estudantes, na análise da heteronomia e autonomia frente à autoridade e nas noções de regras em relação a construção da moral.

As pesquisas e os estudos pedagógicos socialistas têm a tendência de concentrar suas interpretações na relação autoritária e revelar a escola desigual para os filhos dos trabalhadores. Já os que apresentam tendências a partir da psicologia sócio-histórica apresentam a discussão em torno da “apropriação dos modos de funcionamento psicológico e de comportamentos socialmente determinados” (ROURE, 2001, p. 4) ao tratar a questão da disciplina e da indisciplina.

Na abordagem psicanalítica o foco está na relação entre subjetividade e cultura, sendo que os estudos na linha pós estruturalista observam mais de perto a relação de poder e disciplina.

Percebe-se, a partir da apresentação destas tendências, que o debate em torno à indisciplina encontra-se fragmentado em torno de vertentes teóricas distintas que quase nunca falam entre si. Deve-se salientar, também, que além das diferentes perspectivas da disciplina em cada vertente, as abordagens de cada autor guardam as características de seu próprio dimensionamento do objeto. No limite, pode-se afirmar que o campo teórico da disciplina/ indisciplina torna se cada vez mais complexo e multifacetado, o que pode vir a representar uma dificuldade maior de apreensão e discussão desse tema no interior da escola (ROURE, 2001, p. 5)

Ao analisar dois autores que têm ganhado destaque na mídia por seus trabalhos ao abordar o tema indisciplina, Roure (2001, p. XX) pontua:

Uma outra característica é que essa produção, mesmo se utilizando de dados quantitativos, gira em torno da experiência subjetiva ou particular, seja a do sujeito ao qual se refere ou a do próprio pesquisador. São os critérios subjetivos que subsidiam a elaboração dos conceitos com os quais os autores constroem os enfoques teóricos. O que pensam os sujeitos, o que sentem e como se manifestam caracterizam os critérios de verdade sobre os quais fundamentam suas afirmações (ROURE, 2001, p. 8).

Os conceitos elaborados por eles remetem ao senso comum. A superação da problemática fica basicamente ancorada na perspectiva pessoal daqueles que produziram o trabalho: “O conhecimento científico, nesses parâmetros, é autobiográfico, autorreferencial, imetódico e deve se pautar por uma grande tolerância discursiva (SANTOS apud ROURE, 2001, p. 9).

Roure (2001), afirma que não existe um diálogo que vise a uma aproximação entre os pesquisadores da temática disciplina em ambiente escolar. Diante disso, torna-se mais problemático estabelecer soluções para as queixas entre os docentes a fim de melhorar a relação professores e alunos, pois “a questão da indisciplina, no âmbito da escola, está longe de assumir um significado consensual, seja no sentido da prática pedagógica ou das bases conceituais que fundamentam o debate educacional” (ROURE, 2001, p. 2).

Por fim, endossa a questão da disciplina e indisciplina voltada à sociedade e não apenas à escola como instituição responsável. Esse pensamento que limita à escola, reduz e impossibilita enxergar de fato caminhos em torno da disciplina uma vez que a sociedade é responsável e não só a escola

Pode-se entender que entre disciplina e ética se estabelece uma relação dialética que envolve um sujeito e a estrutura normativa da coletividade da qual faz parte. Ao mesmo tempo em que o sujeito constitui a sociedade, é, também, por ela constituído. Perder o sentido dessa mútua determinação é incorrer num reducionismo que, se prejudica o debate educativo de modo geral, inviabiliza a apreensão da dimensão concreta da indisciplina (ROURE, 2001, p. 12).

Nesse sentido, destaca-se que o problema que envolve a disciplina não é causado pelo ambiente escolar, retomando o pensamento mencionado anteriormente: a disciplina deve ser pensada no âmbito social e inserida em um contexto histórico. Quanto mais o termo disciplina aparecer em trabalhos preocupados exclusivamente com a escola, sem

estabelecer relação com a sociedade, dificilmente haverá uma proposta plausível para resolver o problema.

### 3. Autoridade

Ao falar de disciplina e indisciplina na escola outro tema interligado é a autoridade. Muito se questiona: quem obedece, obedece a quem? Sendo assim, o debate é ilustrado com mais essa questão.

À luz da reflexão política do século XX, em seu livro *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2013) questiona o que é autoridade. Nesse tópico a autora já indica uma ideia importante acerca da sua reflexão sobre o conceito, ao invés de responder o que é autoridade, o questionamento se faz no passado: O que foi autoridade?

O argumento sustentado pela pensadora se desdobra por meio da questão da autoridade ter desaparecido no mundo moderno (ARENDR, 2013). Devido a crise constante da autoridade o conceito apresenta-se de maneira dúbia na sociedade. Essa crise se manifesta desde o início do século XX se espalhando pela vida privada e pelos governos facilitando o desenvolvimento do totalitarismo. Nas palavras da autora,

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita com uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política (ARENDR, 2013, p.128).

Essa estrutura de autoridade culminou no surgimento de formas autoritárias de governo, assim como, as relações na família, entre pais e filhos e na escola, entre professores e alunos, também servem de alicerce à formação de regimes autoritários. Para autora, a autoridade exige obediência, porém não seguida de força e violência, sendo que se é necessário obediência também há a abdicação de parte da sua liberdade (ARENDR, 2013).

Para Arendt, a perda das referências, dos valores e das experiências comuns encerra o indivíduo numa existência privada, isolada que se pauta, fundamentalmente, na competitividade e na satisfação imediata das necessidades. Autoridade cujo conceito se estabelecia a partir da filosofia grega e da experiência romana, não se institui em lugar nenhum. Desvinculado das nossas noções de respeito as tradições, a história e a cultura coletivas e destituído da referência do passado, o sentido de autoridade escapa a experiência política e social da modernidade (ROURE, 2006, p. 29).



A relação entre o público e o privado, no que tange a discussão da crise da autoridade é concebida como fatores relacionados, sendo assim se há uma crise na esfera pública, conseqüentemente, há uma crise na esfera privada.

Sobre a crise da educação, mais especificamente da autoridade docente na educação, a autora indica que a “responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 2013, p. 239). Autoridade do educador e as qualificações do professor não representam o mesmo.

Embora certa qualificação seja indispensável para autoridade, a qualificação, por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros a cerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDT, 2013, p.239).

Arendt tem seu papel de grande importância dentro da discussão sobre autoridade indicando caminhos que permitem explorar a questão, entretanto seus postulados não encerram o debate. Em sua tese sobre Educação e Autoridade, Roure (2006), apresenta as formulações de Arendt e conclui:

Arendt permite que se indague sobre o processo mediante o qual a subjetividade se imbrica à face política e econômica da sociedade, o que demanda o exame de abordagens que se aplicam ao campo da psicologia, em especial daquelas que contemplam a formação do homem enquanto ser social. [...] faz-se premente desenvolver uma discussão crítica sobre os parâmetros que norteiam as relações entre indivíduo e sociedade, entre a realidade que se apresenta como nova e o conhecimento já constituído. E, no limite entre a criança e o adulto que a educa, visto que tais relações encerram as bases históricas da autoridade e definem as possibilidades de autonomia e emancipação (ROURE, 2006, p. 33 -34).

Mediante esses argumentos, Roure (2006) abre caminhos para novas discussões em face a outras teorias, a exemplo, a Teoria Crítica. Visando também a necessidade de análises principalmente das condições objetivas da autoridade em relação à educação, família e escola.

A não concretização dos ideais levantados pelo Iluminismo, fato abordado também em *Dialética do Esclarecimento* por Adorno e Horkheimer, e explorado por Marcuse (1981), no estudo sobre autoridade e família, indica que a filosofia burguesa, tão ancorada nesses ideais, tais quais a liberdade, ao não realizá-los fracassa convertendo-os no contrário do que pregavam. A burguesia levanta a bandeira conta o

autoritarismo, mas se revela tão autoritária quanto os regimes e instituições que criticava.

No estudo citado, Marcuse (1981) expõe as condições para que haja autoridade, o conceito de autoridade está relacionado com liberdade, autonomia, heteronomia e emancipação. Nas palavras do autor:

[...] uma certa medida de liberdade (liberdade de vontade: reconhecimento e aceitação do portador da autoridade que não se baseia na simples coerção) e, por outro lado, submissão, subordinação da própria vontade (e até mesmo do próprio pensamento, da própria razão) à vontade autoritária do Outro. Assim, na relação de autoridade, a liberdade e a não liberdade, a autonomia e a heteronomia são concebidas conjuntamente e unificadas na pessoa única do objeto da autoridade (MARCUSE, 1981, p. 56).

Na perspectiva religiosa, a liberdade está no mundo de Deus e no mundo dos homens está a não liberdade. Marcuse (1981), expressa que tanto a doutrina cristã e burguesa da liberdade convertem a autoridade em autoritarismo.

A ideia de autoridade questionada pelo autor perpassa as condições impostas tanto pela doutrina religiosa quanto pela doutrina burguesa. O conceito de liberdade,<sup>5</sup> bastante discutido, é crucial para esmiuçar os sentidos da autoridade.

Roure (2006), auxilia no entendimento do conceito de autoridade para o autor mencionado:

Desse modo, a noção de autoridade apresentada por Marcuse a identifica com a orientação, organização e direção necessárias as relações de trabalho solidário voltado para a vida em comunidade. Sobretudo, trata-se de uma autoridade que nasce do consenso entre os homens e que visa a formação de indivíduos em sociedade capazes de consciência crítica e de resistência em relação aos mecanismos de dominação. (ROURE, 2006, p. 97).

Sendo assim, Marcuse (1981) sinaliza que o seu entendimento de autoridade leva em conta o consenso entre os indivíduos objetivando resistir ao autoritarismo.

Consoante a ideia de Marcuse, Horkheimer apresenta uma discussão sobre autoridade e família, em seu livro Teoria Crítica. Alinhado ao que foi dito anteriormente, reforça a promessa não cumprida dos princípios burgueses como um grande entrave para o desenvolvimento humano rumo à emancipação.

---

<sup>5</sup> Sobre o conceito de liberdade, amplamente discutido nos trabalhos sobre autoridade, consultar Marcuse (1981); Arendt (2013); Horkheimer (2015).

[...] o pensamento burguês tem início como luta contra a autoridade da tradição e contrapõe-lhe a razão de cada indivíduo como fonte legítima de direito e verdade. Ele termina por divinizar a mera autoridade como tal, que é tão vazia de conteúdo como conceito de razão, desde que justiça. Felicidade e liberdade deixaram de ser para a humanidade palavras de ordem históricas (HORKHEIMER, 2015, p. 194-195)

O conceito de autoridade é importante e deve ser analisado historicamente como todo conceito, devido as sociedades terem se baseado sempre na dominação e exploração o sentido de autoridade experimentado pelos indivíduos sempre foi convertido em autoritarismo por aqueles que necessitam se sobrepor aos outros. Sobre o caráter contraditório do conceito, Horkheimer diz:

Definições abstratas contém os elementos contraditórios que o conceito adquiriu em consequência de mudanças históricas, imediatamente próximas, da mesma forma por exemplo que o conceito não histórico, teoricamente não desenvolvido, de religião abrange ao mesmo tempo conhecimento e superstição. Isto é válido também para autoridade. Se considerarmos por enquanto como autoritários aqueles modos de atuar internos e externos nos quais os homens se sujeitam a uma instância alheia, salta imediatamente aos olhos o caráter contraditório dessa categoria (HORKHEIMER, 2015, p.193).

Tanto as relações de trabalho quanto as questões subjetivas dos indivíduos dão sustentação para a estrutura social da forma que é, conferindo autoridade àqueles que têm posses e submetendo à exploração aqueles que não têm de forma que seja suprimida a sua autonomia. Roure (2006), ao analisar a obra de Horkheimer, diz:

[...] a autoridade expressa a racionalidade dominante que opera as concepções e o modo de vida burgueses que se converte em autoritarismo, mediando quase todas as formas de relações entre sujeitos. Assim, para Horkheimer, os tempos modernos determinam uma noção de autoridade fundamentada na posse e na propriedade, numa perspectiva segundo a qual as hierarquias sociais se definem pelo poder do capital e perpetuam os interesses privados e os mecanismos de exploração (ROURE, 2006, p. 103).

Na ordem social que serve aos interesses do capital, o conceito de autoridade assim como o exercício dela permanecerão contraditórios. A experiência de uma outra autoridade, portanto, só é possível quando as relações de produção não beneficiarem apenas uma pequena parcela de indivíduos. Dentro desse contexto histórico, o desenvolvimento das relações objetivas e subjetivas produzem o entendimento de autoridade que se contrapõe aos princípios de liberdade e autonomia servindo à manutenção das relações de dominação.

A estrutura social que vivemos se mostra heterônoma e diante disto um indivíduo não consegue ser autônomo ou viver por suas próprias determinações (ADORNO, 1995). Portanto, prevalecerá a não emancipação.

A sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isso chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – em que é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995, p.181-182).

Para ele, o indivíduo autônomo não é aquele que se opõe totalmente a qualquer tipo de autoridade. Com base nos estudos de Freud:

As crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprendeu dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas (ADORNO, 1995, p. 177).

É preciso se submeter primeiro a uma figura de autoridade, reconhecê-la para então fazer a crítica a ela e, assim, se tornar um sujeito autônomo. Quando os indivíduos são formados dentro da estrutura social estão mais propensos a se submeterem à autoridade cega, mais facilmente ao autoritarismo. Os esforços de uma educação humanizadora é resistir de modo que esse fenômeno não ocorra e para que mais indivíduos possam ser autônomos e emancipados. Dessa forma, a relação desses sujeitos será com uma autoridade esclarecida.

#### **4. Controle e punição**

A Teoria Crítica da Sociedade produziu, com auxílio dos autores que compõem a corrente, a discussão sobre o papel da racionalidade técnica na vida dos indivíduos dentro da sociedade industrial. As contribuições de Marcuse (1979), especialmente, vão nesse sentido e apontam que tanto a liberdade quanto a razão são conceitos que na prática foram conduzidos pela lógica da dominação presente na sociedade industrial. Apresentam-se, portanto, na sua contradição e revelam-se, dentro dessa realidade mediada pela racionalidade, no seu oposto. Sendo assim, a sociedade capitalista é irracional e pautada no controle.

A sociedade industrial se sustenta com base no medo e controle dos indivíduos, na incessante busca pela dominação do outro e da natureza. Nas palavras do autor:

[...] se tentarmos relacionar as causas do perigo com a forma pela qual a sociedade é organizada e organiza seus membros, defrontamos, imediatamente, com o fato de a sociedade industrial desenvolvida se tornar mais rica, maior e melhor ao perpetuar o perigo (MARCUSE, 1979, p.13).

O indivíduo cede às demandas da sociedade, como se o fizesse de maneira consciente, mas sua escolha é pautada pela lógica da dominação. Ainda que seja uma escolha, ela apresenta-se de forma alienada. Marcuse (1979) aponta um adendo em relação ao conceito de alienação abordado por Marx:

[...] o conceito de alienação parece questionável quando os indivíduos se identificam com a existência que lhes é imposta e têm nela seu próprio desenvolvimento e satisfação. Essa identificação não é uma ilusão, mas uma realidade. Contudo, a realidade constitui uma etapa mais progressiva da alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva. O sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada (MARCUSE, 1979, p. 31).

A fim de manter o *status quo*, as escolhas não são orientadas pela liberdade dos indivíduos senão por mera reprodução das necessidades impostas. Assim sendo, “a reprodução espontânea, pelo indivíduo, de necessidades superimpostas não estabelece autonomia; apenas testemunha a eficácia dos controles” (MARCUSE, 1979, p. 28).

Desse modo, as escolhas das necessidades atendidas caminham na contramão da libertação e a liberdade, portanto, se converte em instrumento da dominação dentro da sociedade industrial. Para o autor, as necessidades impostas – que não exigem libertação e não são conscientes – são orientadas por forças externas e tem seu desenvolvimento e satisfação heterônomos (MARCUSE, 1979). Ainda que estabeleça a dicotomia apresentando necessidades verídicas e necessidades falsas, o autor indica que os “termos são totalmente históricos, e sua objetividade é histórica” (MARCUSE, 1979, p.27). De acordo com o autor, apenas os indivíduos poderiam julgá-las como falsas ou verdadeiras, entretanto, como sujeitos não livres e manipulados eles não apresentam condições para fazê-lo.

Adorno (2015) colabora com a ampliação dessa discussão em suas teses sobre a necessidade. Para ele,

A diferenciação entre necessidades superficiais e profundas é uma ilusão [Schein] criada socialmente. As assim chamadas necessidades superficiais refletem o processo de trabalho que torna os seres humanos ‘apêndices da máquina’ e que os constrange a se reduzir, fora do tempo do trabalho, à reprodução da mercadoria força de trabalho. [...] Nas assim chamadas necessidades superficiais, o ruim não é sua superficialidade, cujo conceito pressupõe o conceito questionável de interioridade. Ruim nessas necessidades – que na realidade não são necessidade alguma –, é que elas se dirigem a uma realização [Erfüllung] que simultaneamente as engana quanto a si mesma (ADORNO, 2015, p. 230).

Em linhas gerais, no capitalismo tardio, a necessidade apresenta-se em sua contradição, por isso não condiz com a análise, a hierarquização das necessidades e sim, tão somente, se expressa imprescindível à compreensão crítica dessa contradição imposta.

Na sociedade de classes, as necessidades mediadas seguem a lógica da produção e encarnam o inútil na mera reprodução. Suprimindo essa condição que se encontra a sociedade no capitalismo, pretende-se deparar com a necessidade assumindo outra forma, onde o “inútil não será mais nenhum escândalo. A adaptação perderá seu sentido” (ADORNO, 2015, p. 234). Haja vista que a necessidade será inútil não por ser atendida de forma irracional e sim por não ser apenas útil ao explorador (ADORNO, 2015).

As necessidades de ordem, justiça e direito, em uma sociedade de classes fundada na contradição de todos os seus elementos, também se expressam de forma contraditória. Ao não ser livre o indivíduo adaptado à sociedade age de acordo com os valores empregados por ela e a fim de manter a ordem baseada na dominação e exploração do outro. É nesse cenário que a punição se torna um instrumento presente nas instituições sociais.

Para Freud (2017), a ordem advém da observação da natureza e passa a ser extremamente importante para o homem em relação a sua cultura. Segundo ele,

A ordem é uma espécie de compulsão à repetição que, uma vez instituída, decide quando, onde e como alguma coisa deve ser feita, de modo que se poupam dúvidas e hesitações em todos os casos idênticos. Os benefícios da ordem são inegáveis; ela possibilita ao homem o melhor uso do espaço e do tempo enquanto poupa suas forças psíquicas (FREUD, 2017, p.95).

A ordem é denominada, na perspectiva do autor, como uma exigência cultural aprendida ao longo do tempo pelo homem e compartilhada por meio da cultura. A ordem baliza o quanto uma pessoa ou grupo pode ser considerado em relação a uma cultura, caso atenda as exigências, passando a creditar um nível cultural maior caso os parâmetros aprendidos de ordem sejam observados em seu comportamento. Freud (2017), indica que o modo como os indivíduos se relacionam dentro de seus grupos ou instituições sociais compreende um traço importante da cultura, desse modo, a ordem surge como um aspecto relevante entre os indivíduos.

Outra exigência cultural apresentada pelo autor é a justiça. Ela passa a ser uma garantia do grupo em relação aos impulsos individuais e para que a ordem seja garantida a fim de manter as relações entre os indivíduos.

Em face do desenvolvimento cultural que a sociedade passou e se encontra atualmente, quais são os sentidos de ordem e justiça experimentados pelos indivíduos que compõem essa sociedade? Para Rusche e Kirchheimer (2004), a estrutura social na qual estamos inseridos é baseada na punição. Ao realizar uma investigação histórica acerca das práticas penais e da justiça, buscando evidenciar a estreita relação entre pena e a cultura social, os autores empreenderam uma análise minuciosa por diferentes momentos históricos, evidenciando existir mais relação entre punição e os aspectos econômicos do que intenções de reparar ou corrigir o crime.

A afinidade, mais ou menos transparente, que se supõe existir entre o delito e a pena impede qualquer indagação sobre o significado independente da história dos sistemas penais. Isto tudo tem que acabar. A pena não é nem uma simples consequência do delito, nem o reverso dele, nem tampouco um mero meio determinado pelo fim atendido. A pena precisa ser entendida como um fenômeno independente, seja de sua concepção jurídica, seja de seus fins sociais (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004, p. 19).

Para os autores, a pena deve ser compreendida para além de seus fins, isso não quer dizer que eles ignoram o fato de haver um fim para ela. Compreendem que o que existe realmente não é a pena em si, mas sistemas de punição e práticas penais específicas (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004) em diferentes momentos históricos. Nas palavras dos autores,

A transformação em sistemas penais não pode ser explicada somente pela mudança das demandas da luta contra o crime, embora esta luta faça parte do jogo. Todo sistema de produção tende a descobrir formas

punitivas que correspondem às suas relações de produção. É, pois, necessário pesquisar a origem e a força dos sistemas penais, o uso e a rejeição de certas punições e a intensidade das práticas penais, uma vez que elas são determinadas por forças sociais, sobretudo pelas forças econômicas e, conseqüentemente, fiscais (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004, p. 20).

O desenvolvimento social vai abrindo espaço para inclusão ou rejeição de determinada pena ou punição. As demandas sociais vão criando meios para que isso ocorra e, decerto, com vistas a beneficiar o sistema econômico vigente. Quando vêm à luz justiça, direito e pena, a ideia que o compromisso seja social e focado no delito com escusas a reduzir crimes também vem à tona, entretanto, ao longo da história o compromisso real da punição foi em relação a manutenção da ordem econômica.

Conforme estudo feito pelos autores supracitados, não há preocupação com a restauração ou recuperação dos condenados. Punir o criminoso não é realmente corrigir o dano ou impedir que outro delito de fato aconteça. A punição se encerra nela mesma sendo força motriz para o estabelecimento da ordem e interesses vigentes.

O Direito, ainda que importante para as garantias dos direitos individuais e apresentar em sua existência e exercício avanços para uma sociedade democrática, alinha-se e fortalece preceitos da justiça punitiva tão presente em nossa sociedade. Como aponta Pereira (2020):

[...] o Direito se constituiu também como um instrumento da racionalidade e, portanto, como uma forma de controle do aparato sobre os indivíduos. Conforme Marcuse (1982), as instituições sociais, organizadas por meio da burocracia e do Direito, cooperam para a solidificação do poder do todo sobre o indivíduo, invadindo a vida privada, padronizando comportamentos e limitando a criação de outras formas alternativas de organização social (PEREIRA, 2020, p. 36).

A escola como instituição social não se furta à regra e apresenta em suas dinâmicas interiores todo controle e práticas presentes na sociedade como um todo.

#### **4.1. Punição e castigo na escola brasileira**

A punição na instituição escolar por meio de práticas punitivas foi estudada por Pinãs (2014) em sua dissertação sobre os castigos e prêmios no colégio Arquidiocesano



de São Paulo. Ao discorrer sobre castigo escolar, a autora explica que ele “constitui-se de um conjunto amplo de práticas, com graus de violência e objetivos distintos” (PIÑAS, 2014, p. 84). De pronto é possível observar que punição está intimamente ligada à violência e castigos, bem como a crime e delito. Existem duas ações envolvidas, uma atribuída àqueles que fazem algo considerado errado e outra que parte daqueles que agem para corrigi-los.

O ato de castigar é uma constante no processo de escolarização moderna, constituída ao longo do tempo, revelando uma violência em camadas: o suplício da carne, a posição aflitiva, o confinamento, a humilhação pública e a exclusão do grupo. Recursos utilizados com os propósitos pedagógicos (PINÁS, 2014, p.86).

A autora separa em seu trabalho os castigos em dois grupos a fim de organizar melhor as práticas que observou em sua pesquisa sobre os castigos na escola. Os grupos são: castigos corporais e aflitivos e castigos morais e vexatórios.

Os castigos corporais são aqueles que envolvem a violência física contra o corpo. Entre as práticas estão aplicar a palmatória, golpes de vara ou chicote. Os castigos aflitivos são aqueles que vão desde ficar em pé ou de joelhos por muitas horas, ler ou escrever várias páginas de um livro.

Os castigos morais ou vexatórios foram introduzidos aos poucos ganhando mais espaço nas práticas escolares após as punições físicas passarem a ser proibidas nas escolas e rechaçadas pela sociedade. Nesse contexto, deixar de punir não era uma opção, corrigir é preciso, por isso que alterar a forma de punição existente contra os alunos passa a ser pauta nas discussões entre educadores a partir do fim do século XIX e início do século XX (PIÑAS, 2014). Ganham destaque as práticas que induziam o discente à humilhação e ao constrangimento. Destacam-se os bancos de castigos, humilhações públicas e o registro do nome do aluno em documentos escolares.

Enquanto elemento punitivo, as humilhações públicas serviam de castigo para aquele que cometeu o delito e para os demais fixava-se como um exemplo. Para o aluno, que era submetido a determinadas práticas, a punição poderia ser tanto daquele que aplica como dos próprios colegas que assistiam a humilhação e passavam a comungar com o que estava ocorrendo: “A punição é partilhada pelos colegas, produzindo medo e também desencadeando rejeições em relação ao punido. Esses elementos vexatórios eram símbolos compartilhados e valorizavam um certo sadismo

grupal” (PIÑAS, 2014, p. 94) produzindo efeito em todos os sujeitos envolvidos na instituição educacional, pois tais práticas eram recorrentes e marcavam formas de agir entre professores e alunos e também envolviam como os alunos agiam entre os pares ao naturalizarem certas práticas e incorporarem atitudes diante dos castigos, “a punição pela exposição apresenta-se como ‘sistema’ no qual colegas participam como algozes, mesmo que o poder de castigar esteja na mão do professor” (PIÑAS, 2014, p. 95).

## **5. Teses e dissertações: os estudos das práticas punitivas e disciplinares na escola**

Para desenvolver a pesquisa foi realizado levantamento de produções acadêmicas. Em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscou-se trabalhos utilizando as palavras-chave práticas punitivas e práticas disciplinares. O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é uma biblioteca digital de acesso público e tem como objetivo reunir as pesquisas acadêmicas, teses e dissertações dos programas de pós-graduação do país, facilitando o acesso às informações sobre essas produções.

Ao pesquisar no banco de dados de teses e dissertações as palavras-chave “disciplina” e, posteriormente, “punição”, o universo apresentado era extenso dificultando a seleção de trabalhos que pudessem contribuir com o desenvolvimento desta dissertação. A fim de selecioná-los melhor, e voltando aos objetivos intencionados para a realização da pesquisa, a palavra “prática” foi agregada ao descritor.

Inicialmente, justifica-se incluir a palavra “prática” antes de “disciplina” e “punição”, pois intencionou-se trabalhos que envolvessem a escola e a prática docente, refletir sobre as práticas que estão presentes na escola se faz urgente para que haja possibilidade de uma educação mais humanizadora. A tabela a seguir apresenta o resultado obtido ao inserir os descritores:

Tabela 1: Teses e dissertações que contêm as expressões práticas punitivas e práticas disciplinares

<b>Palavras-chave</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Total</b>
Práticas disciplinares	63	26	<b>89</b>
Práticas punitivas	53	11	<b>64</b>
<b>Total</b>	<b>116*</b>	<b>37</b>	<b>153</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em 09/11/2019.

\*Inclui duas dissertações de Mestrado Profissional

Após o levantamento inicial no banco de dados da CAPES, observou-se o número total de 89 trabalhos com o descritor práticas disciplinares. As pesquisas incluíam áreas de conhecimento diversas e, diante disso, a fim de selecionar as pesquisas que melhor contribuiriam para os objetivos propostos para este estudo recorreu-se ao uso do filtro “ciências humanas” no campo grande área de conhecimento, resultando em 64 trabalhos.

Ao inserir o descritor práticas punitivas, no banco de dados da CAPES, obteve-se o total de 64 trabalhos e ao aplicar o mesmo filtro “ciências humanas”, o resultado foi de 34 produções.

Tabela 2: Teses e dissertações que contêm as expressões práticas punitivas e práticas disciplinares, por Grande Área de Conhecimento.

<b>Grande Área de Conhecimento</b>	<b>Práticas punitivas</b>	<b>Práticas disciplinares</b>	<b>Frequência</b>	<b>Proporção</b>
Ciências da Saúde	1	5	6	0,04
Ciências Humanas	34	64	98	0,64
Ciências Sociais Aplicadas	28	6	34	0,22
Engenharias	-	2	2	0,01
Linguística, Letras e Artes	-	5	5	0,03
Multidisciplinar	1	7	8	0,05
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>89</b>	<b>153</b>	<b>1,0</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em 09/11/2019.

Por fim, utilizou-se um último filtro no campo “área de conhecimento” e restaram 29 pesquisas com o termo “práticas disciplinares” e sete com o termo “práticas punitivas”, pertencentes à área da “educação”. Optou-se por filtrar por esta área porque o objetivo foi analisar as produções acadêmicas da educação. A próxima tabela mostra a quantidade de trabalhos por área de conhecimento:

Tabela 3: Teses e dissertações que contêm as expressões “práticas punitivas” e “práticas disciplinares” pertencentes às Ciências Humanas, por áreas de conhecimento.

Área de conhecimento	Práticas Punitivas	Práticas Disciplinares	Frequência	Proporção
Antropologia	-	2	2	0,02
Educação	7	29	36	0,37
Educação de adultos	-	1	1	0,01
Educação especial	-	2	2	0,02
Epistemologia	-	1	1	0,01
Filosofia	1	3	4	0,04
História	4	5	9	0,09
Outras sociologias específicas	1	-	1	0,01
Psicologia	7	16	23	0,23
Psicologia social	3	-	3	0,03
Sociologia	10	4	14	0,14
Sociologia do desenvolvimento	1	-	1	0,01
Teologia	-	1	1	0,01
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>64</b>	<b>98</b>	<b>1,0</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em 09/11/2019.

Diante do resultado total de 36 trabalhos na área da educação, que contêm os descritores “práticas punitivas” e “práticas disciplinares”, optou-se por um recorte temporal a fim de delimitar a quantidade de teses e dissertações, que compreendeu o período de 2005 a 2017; isso porque a última publicação à qual teve-se acesso no banco de dados até a data da consulta é de 2017 para ambas as palavras-chave.

A última delimitação ocorreu por meio da leitura dos resumos com o propósito de selecionar teses e dissertações com base nos seguintes critérios: investigações sobre a instituição escolar ou pesquisas realizadas na escola que abordassem práticas punitivas

ou práticas disciplinares. A seguir, a relação dos trabalhos por descritor cujo conteúdo das pesquisas estava de acordo com os critérios acima relacionados:

Quadro 1: Dissertações com o descritor “práticas disciplinares “ selecionadas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível Acadêmico</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
GARCIA, CLAUDIA	As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: um estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre.	Mestrado	2005	UFRGS
RATUSNIAK, CELIA	A história de uns e não de outros: caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças numa escola pública de anos iniciais.	Mestrado	2012	UFSC
SOUZA, MARILSA APARECIDA ALBERTO ASSIS	O Grupo Escolar Minas Gerais e a Educação Pública Primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962.	Mestrado	2012	UFU
PAULINO, MARINA	Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil.	Mestrado	2013	PUC-MINAS

Após análise dos resumos disponíveis das pesquisas com o descritor “práticas disciplinares”, restaram quatro pesquisas, todas elas de mestrado.

Por fim, foi realizada a análise dos seus resumos para que aqueles trabalhos que não tratassem especificamente da escola pudessem ser descartados. A seguir quadro com as produções selecionadas após leitura dos resumos:

Quadro 2: Dissertações com o descritor práticas punitivas selecionadas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Nível Acadêmico</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
DALCIN, TALITA BANCK	Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882).	Mestrado	2005	UFPR
LUIZZI, LUCIANA	Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: Uma proposta de capacitação para professores.	Mestrado	2006	UFSCAR

Os trabalhos que atenderam aos critérios estabelecidos para seleção foram: DALCIN, 2005 e LUIZZI, 2006 ambos são dissertações de mestrado.

Após seleção das seis dissertações um roteiro de leitura e fichamento foi elaborado com base no trabalho realizado por Santana (2011), cuja pesquisa tinha como objetivo analisar as tendências investigativas sobre o cuidar e educar na primeira infância a partir de pesquisas acadêmicas sobre o ensino infantil. Embora tal estudo não tivesse como objetivo identificar tendências ou realizar um balanço de pesquisas, a dissertação de Santana (2011) colaborou para a elaboração dos quadros com a síntese dos dados. Com base neles foi possível conhecer mais sobre as pesquisas selecionadas.

Cabe ressaltar que o intuito é destacar como os pesquisadores apresentaram seu entendimento em relação à disciplina e punição ao mencionarem as práticas docentes e escolares e não realizar uma discussão comparativa ou com base em juízo de valor em relação ao conhecimento produzido em cada pesquisa.

As informações coletadas referem-se aos objetivos da pesquisa, fontes, procedimentos e referenciais teóricos. Em primeiro lugar, os dados são apresentados; em seguida, são analisados a fim de contribuir com os objetivos desta dissertação.

Quadro 3: Apresentação do(s) objetivo(s) das pesquisas selecionadas

<b>Autor e título</b>	<b>Objetivo(s) da pesquisa</b>
Dalcin, Talita Banck. Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882).	Entender de que forma os castigos corporais contribuíram para a disciplinarização e controle dos corpos dos alunos das escolas isoladas do Paraná no período de 1857 a 1882.
Garcia, Cláudia. As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: um estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre.	Discutir as possibilidades das relações contratuais entre professores e alunos visando a mobilização para o saber
Luizzi, Luciana. Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: Uma proposta de capacitação para professores.	Elaborar uma proposta de capacitação para professores voltada a prevenir ou minimizar comportamentos agressivos em alunos de pré-escola.
Souza, Marilsa Aparecida Alberto Assis. O Grupo Escolar Minas Gerais e a Educação Pública Primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962.	Investigar o processo de criação e instalação do Grupo Escolar Minas Gerais e identificar as práticas pedagógicas presentes na instituição.
Ratusniak, Célia. A história de uns e não de outros: caderno de ocorrências e a constituição de práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças numa escola pública de anos iniciais.	Compreender a lógica disciplinar, de controle e de governo que legitima e regulamenta o uso do caderno de ocorrência
Paulino, Marina. Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil.	Investigar as práticas de sujeição e resistência no cotidiano da educação infantil e como as práticas disciplinares são incorporadas pelas crianças

No quadro 3 é possível identificar os objetivos de cada pesquisa selecionada, também pode-se perceber que alguns trabalhos estão no escopo das pesquisas historiográficas; tanto Dalcin (2005) quanto Souza (2012) investigaram a partir de documentos as práticas disciplinares e pedagógicas presentes nas instituições pesquisadas. Dalcin (2005) visou investigar sobre a disciplina e punição em relação aos

castigos corporais empregados aos alunos em escolas do Paraná. Souza (2012) apresenta motivos que atrasaram o funcionamento do Grupo Escolar e como foi possível o atendimento à população local após início das atividades pedagógicas na instituição investigada. Também investigou a relação entre as práticas pedagógicas, disciplinares e religiosas presentes ao longo do período analisado e relatadas nas atas das reuniões.

O trabalho de Garcia (2005), caracterizado como uma pesquisa etnográfica, levou em consideração as experiências da pesquisadora com alunos da educação infantil e tratou dos contratos pedagógicos realizados por professores de uma escola municipal de Porto Alegre, tais contratos foram feitos entre professores e alunos. Reforçou que as regras e sanções tem relação com as condutas e, também, com a prática pedagógica. Para a pesquisadora o contrato pedagógico é o vínculo que possibilita a relação pedagógica e considera que o contrato pedagógico vai além das regras impostas. A autora endossou o contrato em sala de aula como algo que promove o respeito entre os envolvidos. Apontou o fator da democratização da escola ter impactado a realidade escolar e sinaliza para a distinção entre as classes sociais em relação ao sucesso escolar, de modo a sublinhar o número de ocorrências de violência e indisciplina na escola, apontando para a escola pública periférica como grande palco para esses fenômenos. Outro aspecto sustentado é que já que o alunado não vai mais à escola com a “bagagem” cultural de antes; e o professor precisa retomar sua autoridade, afinal, ele não é mais visto como era pelos alunos que agora estão nas salas de aula.

Luizzi (2006) pesquisou os comportamentos agressivos e violência na escola, bem como a capacidade do professor em lidar com situações que envolvem conflitos e violência. Tem como hipótese que a falta de habilidade docente em lidar com agressividade e violência proporciona as práticas punitivas. Sua dissertação foi elaborada a partir da análise de programas de intervenção escolar.

Ratusniak (2012) analisou como as práticas disciplinares, de controle e de governo estão presentes na instituição escolar. Como e quando a prática de registrar o comportamento considerado inadequado, bem como a regulamentação, uso, função e consequências dos registros para os sujeitos envolvidos na ocorrência escolar se consolidou. Apresentou, também, a frequência dos registros em cadernos de ocorrência da escola pesquisada e quais as providências tomadas.



A dissertação de Paulino (2013) parte da análise do cotidiano da escola. Observou-se as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos inseridos naquela realidade e como as práticas são incorporadas pelos alunos, assim como a existência de focos de resistência. A pesquisadora empreendeu demonstrar como as mecânicas produzidas pelas professoras, com intuito de disciplinar os alunos da educação infantil, é bastante próxima aquelas utilizadas no ensino fundamental.

Em seguida, um quadro para apresentação e organização das fontes e procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas:

Quadro 4: Procedimento das pesquisas selecionadas

<b>Autor</b>	<b>Fontes</b>	<b>Procedimentos de coletas de dados</b>
Dalcin, Talita Banck	Biblioteca Pública do Paraná, Arquivo Público do Paraná, leis, relatórios de inspetores e professores, mapas escolares e correspondências	Análise documental
Luizzi, Luciana	Programas de intervenção escolar	Análise documental
Garcia, Cláudia	Professores, alunos e documentos escolares	Investigação etnográfica, entrevista e observação em sala de aula, análise documental
Souza, Marilsa Aparecida Alberto Assis	Consulta a periódicos, atas da Câmara Municipal e relatórios oficiais da prefeitura, ata das reuniões pedagógicas	Análise documental
Ratusniak, Célia	Cadernos de ocorrências e uma funcionária da escola	Análise documental, estudo de caso por meio de observação e entrevista semiestruturada
Paulino, Marina	Professores e alunos	Pesquisa etnográfica, observação, caderno de campo e entrevista

A partir da leitura dos trabalhos e pelo exposto no quadro 4, pode-se inferir alguns aspectos dos procedimentos de coleta de dados para a elaboração das pesquisas selecionadas e as fontes principais de acesso as informações pertinentes ao trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras.

Verificou-se a formação de um grupo de trabalhos cujo procedimento principal foi descrito como análise documental. As dissertações de Dalcin (2005), Luizzi (2006), Ratusniak (2012) e Souza (2012) têm como principal procedimento a análise de documentos.

Para a elaboração de sua pesquisa, Dalcin (2005) elegeu como fontes principais documentos encontrados na Biblioteca Pública do Paraná, especificamente do Arquivo Público do Paraná. Esse compilado de documentos auxiliou na investida de uma construção de uma historiografia dos castigos corporais nas escolas do Paraná, empreitada assumida pela pesquisadora desde a iniciação científica (DALCIN, 2005).

A proposta de criação de um programa de capacitação de professores, elaborada por Luizzi (2006), fez com que seu trabalho se diferencie dos demais. Para realização da pesquisa o procedimento adotado pela pesquisadora também foi a análise documental. Inicialmente, Luizzi selecionou os programas de intervenção escolar que, com foco na questão da violência e agressividade, tiveram sucesso em sua aplicação, significando que “o tratamento aplicado teve um efeito positivo sobre o comportamento dos participantes” (LUIZZI, 2006, p.31). Após essa seleção, houve a descrição dos programas de intervenções escolhidos e, por fim, a elaboração de um programa de capacitação de professores.

A pesquisa elaborada por Ratusniak (2012) reuniu alguns procedimentos de coleta de dados, além de análise documental, a pesquisadora fez observações da escola e elaborou e aplicou uma entrevista semiestruturada com uma funcionária da escola responsável por registrar as ocorrências nos cadernos. Ademais, os cadernos de ocorrência da escola são suas principais fontes de dados. A partir das análises dos registros encontrados desenvolveu sua dissertação sobre as práticas disciplinares presentes na instituição.

O último trabalho que compõe o grupo das pesquisas cujo procedimento principal de coleta e análise de dados é o documental é a dissertação de Souza (2012).

Nas palavras da pesquisadora, o trabalho está “situado no âmbito da história e historiografia da educação brasileira – tem como vertente a história das instituições escolares e focaliza, como objeto de estudo, o Grupo Escolar Minas Gerais” (SOUZA, 2012, p.14). Por meio de jornais, ata da Câmara Municipal, relatórios oficiais, entre outros, foi possível refletir sobre as relações políticas que interferiram na Educação. Em um segundo momento, a pesquisadora utilizou as atas das reuniões pedagógicas para entender a dinâmica existente dentro da instituição estudada.

Por fim, os trabalhos de Garcia (2005) e Paulino (2013) delinearão pesquisas de caráter etnográfico, utilizando-se de observação nas escolas e suas principais fontes foram professores e alunos. A pesquisa de Garcia (2005) foi desenvolvida a partir da observação do cotidiano escolar, das dinâmicas da sala de aula, atentando-se as relações estabelecidas entre professores e alunos, principalmente no que tange as possibilidades dos contratos entre esses pares. Além da observação, a pesquisadora realizou entrevista com docentes e alunado, bem como análise de documentos escolares. Paulino (2013) investigou as práticas disciplinares e os focos de resistência; e suas fontes foram alunos e professores de um Centro de Educação Infantil da cidade de Poços de Caldas/MG. As crianças que contribuíram para o seu estudo tinham de 4 a 6 anos.

Por ora, fez-se a apresentação das dissertações selecionadas e adiante serão apresentados os dados em conformidade com os objetivos de antemão delimitados no presente estudo. Para elucidar a análise que ocorrerá em seguida, explicita-se os critérios para organização da discussão:

I - O que as pesquisas relatam sobre a escola?

II - Quais são os entendimentos sobre práticas punitivas e práticas disciplinares?

III - Quais encaminhamentos as pesquisas dão em relação as práticas presentes na escola?

## **6. Análises das dissertações**

### **6.1. O papel e a concepção de escola**

Propõe-se para esse item a apresentação da escola e da educação a partir da leitura das dissertações analisadas. O objetivo em desmembrar nesse texto o que foi apresentado sobre escola e educação constitui a interessante busca do que representam, para as pesquisas selecionadas, essas categorias e como elas são estudadas e apresentadas.

A definição da escola e da educação impacta em como pesquisadores vão orientar suas análises e olhares para o seu campo de estudo. Sendo pesquisas da área da Educação, elas nos expressam como são vistos e problematizados os principais aspectos da escola. O que é visto e o que pode ser ignorado por parte das pesquisas da área. As dissertações analisadas neste trabalho têm objetivos e problemas de pesquisas distintos, porém todas tratam da escola e em algum ponto problematizam as práticas presentes nela. Os conceitos são orientados por seus referenciais e experiências pessoais, impactando na análise e visão de escola e educação. A perspectiva sobre as práticas presentes na escola, os encaminhamentos e conclusões, bem como a visão de sociedade corroboram com o que é educação e qual é o papel da escola para quem realizou a pesquisa.

O trabalho de Paulino (2013) focaliza na educação infantil, as creches para crianças na primeira infância. A discussão gira em torno das práticas pedagógicas dos professores para disciplinar as crianças e as estratégias de resistência dos alunos no interior da creche.

Primeiro, vale ressaltar que a pesquisa tem como referencial principal Foucault, entendendo a escola como “um lugar do exercício do poder, seja macro ou micro” (PAULINO, 2013, p. 16), defende que as instituições de educação infantil mantêm o exercício da vigilância semelhante as demais instituições escolares, não se diferenciando totalmente dos demais níveis de ensino a despeito da tenra idade dos sujeitos que frequentam aquele espaço como alunos.

A escola aparece em seu trabalho dentro do debate da Modernidade, sustentando o pensamento elaborado por Michel Foucault sobre as instituições de sequestro:

[...] a escola aparece como importante instituição de sequestro implicada tanto na fabricação do sujeito moderno quanto da própria modernidade, uma maquinaria de controle que teve e tem o papel de formar moralmente a infância por meio de dispositivos de governo (PAULINO, 2013, p. 20).

Nesse cenário, a autora aponta para os primeiros indícios de como entende e vai conduzir sua interpretação sobre a escola, articulando-a às relações de poder e à lógica de confinamento presentes na história dessa instituição (PAULINO, 2013), pautada pela normatização dos indivíduos e pela exclusão do diferente e do considerado anormal e desviante.

A modernidade, portanto, é o tempo da rejeição do diferente e também da obsessão pela diferença, já que instaura um verdadeiro ‘combate’ ao que pode contaminar a pretensa ‘pureza’, a suposta ordem, o presumido equilíbrio do mundo [...] Sob essa lógica, as instituições – escola, prisão, fábrica, hospital, quartel, etc. – assumem um papel importante no processo de disciplinamento das ‘feras’ – loucos, dos imorais, dos desviantes, dos operários, dos escolares e doentes (PAULINO, 2013, p. 28).

Ao citar Veiga Neto, a pesquisadora indica que a escola tem papel fundamental na construção da modernidade e em sustentar os precedentes de ordem e vida civilizada tão caros a ela. Para garantir seus objetivos, as práticas presentes na escola precisam ser baseadas no controle e disciplina dos corpos, afinal, a modernidade é tempo da sociedade disciplinar.

Historicamente a escola caracteriza-se como um lugar que educa para tirar os sujeitos do seu estado de selvageria, exerce, portanto, uma função adequada aos ideais das sociedades modernas que almejavam a ordem, a organização, a limpeza e a normalidade (PAULINO, 2013, p. 30).

Paulino defende, também, que a escola não nasce e não se mantém com o objetivo principal de ensinar os saberes e conhecimentos, anterior a isso, e de fato mais fortemente, o que busca em seu interior é fabricar o sujeito moderno.

De seu lado, Garcia (2005) analisa os contratos pedagógicos estabelecidos entre professores e alunos em escolas periféricas de Porto Alegre. Para a pesquisadora, a compreensão da escola periférica é de grande importância no que tange às interpretações das desigualdades sociais. Pergunta se o contrato pedagógico visa a mobilização pelo saber. O autor que embasa seu estudo é Charlot e, segundo ele, “essa mobilização é entendida como disposição para a aprendizagem de saberes, traduzida na

realização de processos pedagógicos que são mediados por uma dada ‘relação com o saber’ (CHARLOT apud GARCIA, 2005, p. 12).

A sala de aula descrita como lugar da ação e da reflexão também é apontada como um lugar de tensões entre professores e alunos. A pesquisadora indica que muitas vezes o sucesso da prática pedagógica está relacionado a postura do professor e o fracasso ao aluno que apresenta comportamento inadequado. Comportamento inadequado é descrito como agitação ou quando “a turma é insuportável, sem limites” (GARCIA, 2005, p.16).

A descrição da escola é feita como um espaço que sofreu transformações, após a democratização do acesso a ela, cuja consequência inicial é o acesso de pessoas de diferentes origens sociais, principalmente as oriundas das camadas mais populares, tornando a escola um lugar mais heterogêneo. Segundo Garcia (2005),

Esse contingente que agora está abrigado sob a guarda da escola, trouxe a ela novos desafios. Mostrou a cara da miséria, a importância de uma refeição escolar, o cheiro da pobreza, a prisão da droga, as novas configurações familiares, a marcas da violência doméstica, o gosto pelo rap e pelo funk, novas formas de expressão verbal, diferentes modos de garantir a sobrevivência e até uma nova forma de perceber a escola. (GARCIA, 2005, p. 23)

A pesquisadora deixa marcado que a sua interpretação e olhar para a escola perpassam a questão da desigualdade social; a diferença entre ricos e pobres. Ressaltando em vários momentos, assim como a passagem acima, o impacto da população pobre na escola e as transformações provenientes da inserção desse grupo no espaço escolar. Decorrente de sua escolha investigativa, sua análise se dá em escolas públicas periféricas e seu olhar está voltado a esse aspecto destacado.

Outro entendimento sobre a escola está centrado na função socializadora dela, compreendendo a escola como instituição responsável também pela socialização dos indivíduos, ensinando as normas e leis sociais.

O texto de Souza (2012) tem por objetivo investigar o processo de criação e instalação do Grupo Escolar Minas Gerais, além de identificar as práticas pedagógicas vivenciadas na instituição em seus primeiros anos de funcionamento. Para atender a esse objetivo, a autora escreve sobre o papel e a sua concepção de escola. Sua dissertação foi dividida em duas partes, na primeira, investiga os motivos da instituição

só ter começado a funcionar em 1944, quando foi construída em 1930. Na segunda parte se dá a oportunidade de conhecer o cotidiano da instituição através das atas de reuniões pedagógicas realizadas no período de 1944 a 1962, dando atenção especial às práticas pedagógicas, disciplinares e até mesmo as religiosas. Situa seu aporte teórico no âmbito da história e historiografia da educação brasileira.

Na introdução do texto salienta que no período de estudo, a escola era denominada de grupo escolar; Souza (2012) logo apresenta a escola pesquisada como:

[...] o modelo de organização do ensino primário que foi criado primeiramente em São Paulo, no período republicano, no final do século XIX, e se expandiu por diversos estados brasileiros nas primeiras décadas do século XX (SOUZA, 2012, p.14).

E complementa que “[...] os grupos escolares eram considerados templos de civilização e representavam o progresso e a modernidade” (SOUZA, 2012, p.14). Foram responsáveis pelo início da educação primária e pública e traziam o referencial republicano em sua constituição.

A pesquisadora reforça que o objetivo era a instrução e escolarização pública porque trariam o progresso e civilização. Outro ponto relevante ao incentivarem a escolarização está intimamente ligado ao fato da população brasileira no início do século XX ser constituída por maioria analfabeta e para o regime republicano era interessante alfabetizar futuros eleitores (SOUZA, 2012).

Para Souza (2012), as relações mantidas dentro do grupo escolar caracterizam a instituição, assim como as práticas presentes em seu espaço, configurando também a identidade da escola pesquisada. Diante desse argumento, achou pertinente estudar as práticas pedagógicas, disciplinares e religiosas que eram relatadas em suas fontes de pesquisa.

Para compreender a escola, o Grupo Escolar, sua pesquisa discorreu sobre o contexto social e econômico a qual estava inserida a instituição e as relações que eram mantidas pelos sujeitos no ambiente escolar. O Grupo Escolar surge em uma concepção de escola carregada de expectativas de progresso e do sujeito civilizado que o Brasil aspirava. A pesquisadora delimita seu estudo as décadas de 1920 a 1960, dando ênfase a alguns acontecimentos:

Na década de 1920 foram muitas as mudanças que aconteceram no cenário nacional, uma vez que diversos segmentos da sociedade foram se dando conta de que, embora vivendo no contexto republicano, o país não apresentava os índices esperados de crescimento e modernização: a maioria da população morava no campo e se dedicava a atividades rurais; o processo de industrialização caminhava a passos lentos, restrito aos grandes centros urbanos; a economia do país ainda estava baseada no modelo agrário-exportador e a taxa de analfabetismo era muito elevada. O país era comandado por coronéis - em sua maioria grandes fazendeiros que se mantinham no poder por meio da manipulação do eleitorado (SOUZA, 2012, p. 31).

Nessa expectativa pela industrialização, crescimento e progresso alguns acontecimentos marcaram o Brasil, como a Semana de Arte Moderna de 1922, as mudanças políticas e as aspirações econômicas com a industrialização. Outros eventos destacados por Souza (2012) foram: 2ª Guerra Mundial, Golpe Militar de 1964 e os diferentes governos. No cenário educacional, Souza (2012), aponta o movimento escolanovista, que teve grande influência nas diretrizes escolares e nas orientações para as práticas pedagógicas.

Em seu texto “Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1922)”, Dalcin (2005) investigou sobre a temática da disciplinarização e controle dos corpos dos alunos das escolas isoladas paranaenses no período de 1857 a 1922, pesquisando os acervos da Biblioteca Pública do Paraná. O cenário era de uma país e estado recém-emancipados, com uma sociedade patriarcal, escravocrata e marcada por reações violentas.

A autora assinala que um dos papéis da escola, especificamente na figura do professor, é o de castigar o aluno com o único propósito de corrigi-lo:

Cabe ressaltar que o proposto no art. 47 indica que o professor estaria castigando o aluno com o único propósito de corrigi-lo, sendo esta uma de suas funções; por isso, os sentimentos de caridade estariam motivando-o no momento do castigo. Segundo o texto da lei, o professor deveria ter sempre uma postura contida, de zelo e pesar, uma vez que era o representante da instrução pública diretamente envolvido e relacionado com os alunos e, que para estes deveria servir de exemplo (DALCIN, 2005, p.02).

Acrescenta ainda que o papel da escola não se concentrava somente na instrução, mas também na educação,

Nessas escolas, a preocupação não estava voltada apenas à instrução, mas também, e talvez principalmente, à educação, que inculcaria “regras de moral e boa conduta”, que estavam se estabelecendo como



primordiais tanto em âmbito local (regional) e nacional, pois havia o desejo de se constituir uma nação. Por isso, a necessidade de uma formação específica, que se coadunasse com os interesses do Estado (DALCIN, 2005, p.08).

Conclui que a escola,

[...] na figura de seus representantes, se utiliza para impor uma certa ordem e disciplina, vão compondo um conjunto de técnicas e artifícios que, impreterivelmente, incidem sobre os corpos dos alunos, como meios de formá-los e conformá-los (DALCIN, 2005, p.06).

No tocante ao papel da escola, a pesquisadora apresenta a relevância da instituição para a socialização do indivíduo dentro do que a sociedade aspirava em relação aos objetivos sociais que miravam a modernização.

[...] a escola foi se constituindo como lócus privilegiado para disseminar novos costumes à população e, inculcar nela aquilo que o Estado considerava como civilizado e moderno. Então, este Estado voltou sua atenção para questões como: sanitarismo, urbanismo e condições higiênicas, que eram essenciais para a efetivação do projeto civilizador/ modernizador (DALCIN, 2005, p. 16).

Em relação aos objetivos da sociedade em relação a instituição escolar também argumenta que as práticas desenvolvidas na escola, principalmente as punitivas, tinham como função criar sujeitos e formar a escola que temos hoje. Aponta, portanto, que as punições foram importantes para fundar uma escola e indivíduos de acordo com o que o Estado ambicionava.

Colada às ideias de modernidade e civilização dos costumes, está a idéia de progresso, pois este se origina, inevitavelmente dos primeiros, que deveriam ser obtidos através da escola. Inclusive, o século XIX, é chamado, muitas vezes, como o século dos progressos. Por estas razões, a idéia de progresso estava diretamente relacionada com a escola, pois se esperava patriotismo dos cidadãos e, daqueles que não o tivessem, esperava-se que a escola, via instrução, suprisse essa falta (DALCIN, 2005, p. 20).

Sobre essa ideia de progresso relacionada às práticas punitivas presentes na escola, a pesquisadora aponta que professores divergiam quanto à aplicação de castigos corporais nos alunos e a alegação de que esses castigos serviriam para disciplinar e formar esses novos indivíduos da sociedade moderna. Para uma parte do professorado essas práticas iam na contramão do que é o progresso e, portanto, deveriam ser evitadas. A outra grande parte dos professores acreditavam que disciplinar era preciso, pois só assim haveria a conversão das pessoas atrasadas em civilizadas. A escola, por meio de

seus agentes e de suas práticas, teria a função de formar o sujeito moderno e civilizado ainda que seja atravessando esses sujeitos com castigos e punições.

Luizzi (2006) teve como objetivo criar uma proposta de capacitação para professores. Argumenta que há inabilidade por parte dos docentes em lidar com alunos agressivos em sala de aula. Buscou-se observar em sua dissertação como entende a escola e os motivos que impulsionaram a pesquisar propostas de capacitação.

Para a pesquisadora, a instituição escolar, por meio do docente, tem como objetivo formar o indivíduo contribuindo para o desenvolvimento de seu comportamento e personalidade. Compara a interferência da escola na formação da criança a da família dizendo que a interação com o professor, ao passo que este conduz e realiza a mediação das ações e comportamentos da criança, é responsável também pelo bom ou mau comportamento.

Argumenta que o ensino efetivo é caracterizado por forte liderança positiva, altas expectativas e monitoramento sistemático do progresso dos alunos, boas oportunidades para os estudantes adquirirem responsabilidade e tornarem-se envolvidos na rotina escolar, uso apropriado de recompensas e incentivos, envolvimento apropriado dos pais nas atividades escolares, planejamento conjunto e abordagem consistente de ensino, ênfase acadêmica e foco sobre a aprendizagem de alta qualidade (LUIZZI, 2006).

Frisa que a escola deve colaborar para o sucesso acadêmico impondo altas expectativas aos alunos. O papel da escola deve ser formar o indivíduo para o sucesso da aprendizagem e trabalhar as habilidades emocionais dos alunos a fim de reduzir comportamentos agressivos. A escola é vista como um espaço que deve desenvolver uma disciplina positiva com foco no sucesso acadêmico.

A escola na perspectiva de Ratusniak (2012), é entendida como instituição moderna, acrescenta que “(...) as instituições modernas, como a escola, organizam formas de garantir a manutenção da ordem, criando instâncias de investigação semelhantes aos inquéritos para apurar as ameaças a essa organização” (RATUSNIAK, 2012, p.24) .

Compreende também, ao tratar da escola, que é uma instituição social que historicamente se construiu composta de práticas punitivas e castigos. Revela o passado

da escola brasileira fundado a partir da instituição religiosa, a ordem jesuítica. Sobre a escola que pesquisou, assevera:

Uma escola pública na qual se criam instâncias de julgamento e de controle que vão se burocratizando, complexificando a malha pela qual se tecem e se estendem as relações de poder, que vão se refinando e se instaurando entre os sujeitos e a instituição. E, nessas práticas, os alunos, os pais, os professores, as pedagogas e as diretoras vão objetivando e subjetivando as normas, autorregulando-se para garantir um estado de ordem necessário para que os trabalhos escolares transcorram normalmente. Para aquele que não se adéqua, inventam-se novas formas de captura que garantam a ordem: Conselho Tutelar, projetos sociais, especialistas, novas normas (RATUSNIAK, 2012, p. 39-40).

Ao apresentar as punições na escola brasileira, assinala:

No Brasil, podemos identificar sinais das instruções e determinações da Ratio Studiorum na organização da escola pública. As lutas por educação universal, gratuita, estatal e laica, empenhadas pela burguesia, se traduziram em mudanças significativas no sistema de educação. Com a industrialização e a necessidade de mão de obra produtiva para as fábricas, a escola assumiu o papel de tornar os sujeitos produtivos (RATUSNIAK, 2012, p. 60).

Evidencia-se o objetivo da escola de formar o cidadão brasileiro como indivíduo produtivo. Educação é em outro momento destacada como um direito:

Um sistema de educação é composto de várias instâncias que organizam o trabalho pedagógico a partir de pressupostos teóricos que se convertem em políticas públicas. Como a educação é um direito do cidadão, cabe ao Estado definir como esse direito será oferecido, como se organizarão as matrizes curriculares (o mínimo de conteúdos a serem ensinados a cada ano), a estrutura das instituições de ensino (padrões arquitetônicos), o perfil do profissional (formação mínima) e o funcionamento das escolas (divisão do ensino em segmentos: educação infantil, fundamental, média, superior, de adultos, de pessoas que precisam de atendimento especializado). Essa organização está estruturada a partir de vários saberes: sobre os alunos, os professores, a didática, a gestão escolar, o sistema de ensino. No interior dessas políticas públicas se organiza o dispositivo pedagógico, no qual se estendem as relações de poder que classificam, examinam, compõem, organizam, nomeiam (RATUSNIAK, 2012, p.71).

Educação também aparece em sua dissertação como direito do cidadão e dever do Estado. Já a escola aparece como uma instituição constituída a partir dos saberes dos sujeitos inseridos no seu interior e ancorada nas relações de poder. Em relação as diferentes instâncias que organizam a Educação, Ratusniak (2012) pontua o papel dos

dispositivos legais, documentos que orientam as práticas pedagógicas, em relação as práticas disciplinares.

Os documentos analisados foram: alguns decretos, Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico. Sobre esse último apresenta um questionamento pertinente: “por mais que o documento relate que sua construção foi democrática, vê-se nele uma forma de escrita que define as práticas disciplinares e descreve a maquinaria escolar” (RATUSNIAK, 2012, p.81), conclui a pesquisadora sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. A frente, sobre o objetivo da escola, relata:

[...] objetivo que representa uma escola emancipadora, mas que convive com práticas de controle e disciplinamento, e que certamente gera contradições que são percebidas pelos seus funcionários, alunos e, inclusive, pelos poucos pais que se dirigem até a escola para reclamar do serviço oferecido. A escola pública, que, em seus primórdios, foi inventada com o propósito específico de educar os filhos das classes trabalhadores para ocuparem postos de trabalho específicos, continua atendendo a essa função, só que agora de maneira velada, por trás de um discurso de emancipação, democratização e equidade que cala as vozes dissonantes. E de uma maneira mais perversa, pois esconde que não há mais postos de trabalho para todos (RATUSNIAK, 2012, p. 81).

Nesse ponto, questiona-se se de fato em uma escola democrática é possível haver práticas disciplinares. Não existe democracia onde há práticas disciplinares? E desvenda a ideia de escola emancipadora, já que ela perpetua estratégias de controle e disciplinamento que, para a pesquisadora, se convertem em falácias da escola moderna.

[...] percebemos a escola como um agente em programas de gerenciamento de risco, visto que as estatísticas mostram que quanto maior é o nível de escolaridade, melhor é a qualidade de vida do sujeito, ou seja, ele ficará menos doente, envolver-se-á menos em situação de violência, melhorará a sua renda, oferecerá menos riscos à sociedade (RATUSNIAK, 2012, p.120).

Outro ponto apresentado na dissertação de Ratusniak (2012), que representa um mito dos objetivos e papéis da escola, destacados nesse trecho, é a escola como formadora para o trabalho, argumento que cai por terra na medida em que a população sai da escola e não encontra ocupação.

Após a leitura das dissertações compreende-se o quanto a escola caminha para se alinhar às aspirações da sociedade moderna, ainda que seja por meio de punições, castigos e práticas não democráticas. Escola e modernidade mantêm uma relação bem próxima, é o que aponta Pineau (2008):

[...] é lugar comum na bibliografia pedagógica contemporânea sustentar a íntima vinculação que existe entre escolarização e Modernidade e, a partir disso, conceber a escola como uma ‘construção moderna construtora de Modernidade’. Sem sombra de dúvida, a educação moderna – cuja forma por antonomásia é a escolarização – foi um dos motores principais do triunfo da Modernidade, assim como se converteu, por sua vez, em uma de suas maiores criações (PINEAU, p. 84, 2008).

A escola surge no contexto da Modernidade e é descrita como uma instituição responsável por alicerçar e formar o sujeito moderno a partir do século XVI. Os trabalhos analisados apresentam reflexões acerca dessa escola moderna que vem adaptando os sujeitos, conforme suas necessidades em relação a manutenção da ordem e estrutura social.

De outra parte, podemos recorrer às formulações de Adorno (1995):

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p.142-143).

O autor reconhece e admite que a educação, mesmo quando remetida à emancipação, contém um momento que nos impõe a adaptação, uma vez que aqueles que devem ser educados já vivem e terão que continuar a viver na sociedade em que nasceram. No entanto, quando a escola é concebida como espaço disciplinador visando a reprodução e manutenção da ordem, como instrumento de progresso e modernização ou de preparação para o trabalho, funções destacadas, na maior parte das vezes, de maneira crítica nos trabalhos analisados, o potencial de emancipação é negligenciado e a disciplina e a punição são compreendidas predominantemente como instrumento de controle social e não como estratégia educativa.

## 6.2. Práticas disciplinares e práticas punitivas

Nesse item pretende-se demonstrar como as práticas disciplinares e punitivas foram descritas e analisadas nas pesquisas selecionadas. Ao partir da análise das pesquisadoras, o objetivo é destacar como a escola se relaciona com as práticas consideradas punitivas e disciplinares apontadas pelas pesquisas, como agem os professores em suas práticas pedagógicas e como estão inseridas ações ou sanções disciplinares e punitivas, bem como compreender quais práticas observadas nas pesquisas são classificadas como disciplina ou punição e o quanto se repetem no ambiente escolar.

O ponto de partida para investigações sobre disciplina na escola, nas dissertações analisadas, foi justamente a observação do comportamento considerado indisciplinado ou inadequado. O comportamento do aluno é narrado de diferentes prismas, muitas são as ações e definições para ele. Assim como ocorre ao tratar a disciplina.

Paulino (2013), na introdução de seu trabalho, indica que o comportamento considerado indisciplinado chamou atenção e abriu precedentes para o que mais tarde se tornaria sua pesquisa de mestrado. O apontamento em relação à indisciplina viria em tom de resistência ao controle e poder instaurados na escola.

A disciplina para a pesquisadora é discussão central. Ela localiza a leitura dentro do referencial foucaultiano da sociedade disciplinar e do controle. A escola como instituição social que se desenvolve baseada no controle e governo daqueles que estão inseridos nela. A disciplina apresentada está centrada no controle do tempo, no método e na normatização daqueles que não são considerados disciplinados e dóceis. A norma é condizente ao padrão de conduta regulado e imposto aos indivíduos para que eles se enquadrem no que é definido como normal.

As instituições de sequestro precisam ser eficientes o suficiente para que os sujeitos saiam de lá civilizados e capazes de conviver em sociedade respeitando prontamente as normas sociais e sendo bons cidadãos, sob a pena de voltarem para algumas delas caso tenham algum comportamento diferente daquele considerado como ideal ou 'normal' (PAULINO, 2013, p. 28).

Como a escola está situada na sociedade disciplinar, os mecanismos utilizados nas práticas dos sujeitos da escola estão em consonância com a sociedade. O exercício

do poder disciplinar na escola demonstra “[...] que em um sistema de vigilância deixam de ser necessários a violência e as armas ‘apenas o olhar é o suficiente para que o indivíduo aja como é esperado, e o carrasco só tem que se comportar como um relojoeiro metuculoso’” (PAULINO, 2013, p.23).

De acordo com a pesquisadora, a primeira etapa da disciplinarização é a organização dos indivíduos no espaço, marcando posição e fronteira que “delimita quem pode estar dentro e quem não pode, legitima também certas práticas pedagógicas e um conhecimento que precisa ser legitimado” (PAULINO, 2013, p.31). Outro aspecto importante é o tempo, observando o seu controle e a imposição do tempo do adulto às crianças, “o tempo da escola é fragmentado, medido e dever ser incorporado pelos sujeitos” (PAULINO, 2013, p. 32). A organização do tempo serve também para controle e disposição das atividades e do processo de aprendizagem, aponta Paulino, e complementa indicando que o poder disciplinar se instaura na escola por meio da vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame (PAULINO, 2013).

A vigilância hierárquica corresponde a disposição no espaço e a vigilância dos corpos a fim de obter comportamentos adequados, submissão e controle. As sanções normalizadoras são os castigos que são observados no ambiente escolar. “Dentro das instituições disciplinares a sanção funciona como um pequeno mecanismo penal, punindo tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os pequenos desvios” (PAULINO, 2013, p. 33). Pequenos desvios exemplificados pela pesquisadora como atrasos, ausências, conversas em momentos inoportunos ou o excesso de conversa, entre outros. O exame é utilizado para qualificar, classificar e punir, “está entre um dos principais dispositivos utilizados pelas instituições para produzir o indivíduo disciplinado [...] por meio de notas, fichas, registros e históricos” (PAULINO, 2013, p. 34).

A pesquisadora observou a organização dos espaços e a rotina escolar, os comportamentos e disputa de poder entre adultos e crianças, movimentos de resistências e transgressões por parte dos alunos em relação as práticas de disciplinamento e as estratégias para acomodar as crianças consideradas indisciplinadas.

Em sua interação com as crianças, Paulino (2013) teve oportunidade de ficar na posição de “professora” e, nesse momento, descreve que “acabava por exercer o papel

de adulta, professora, controladora, pois eram situações nas quais eu temia pela segurança física das crianças e reforçava avisos como: - Tome cuidado! – Não corra com esse objeto na mão. – Não suba na mesa! – Não se dependure na grade!” (PAULINO, 2013, p. 100). Nesse relato a pesquisadora afirma que, embora exerça o papel de controladora nesses momentos, a sós com as crianças não sentia que possuía autoridade como as professoras.

Vários acontecimentos observados no CEI refletem marcas do modelo disciplinar moderno arraigado à vigilância, à ordenação das crianças nos espaços, aos imperativos de tempos delimitados através da rotina, às pequenas punições e à imposição de formas ‘apropriadas’ de conduzir-se. Essas ações quase sempre reproduzidas de maneira irrefletida pelas professoras, ritualizam-se através práticas cotidianas que objetivam fazer da sala de aula lugar previsível, ordenado, de modo a garantir a permanência das crianças dentro daquilo que é considerado como um padrão de normalidade (PAULINO, 2013, p. 106-107).

De acordo com o estudo, a disciplina imposta no CEI objetivava a produtividade ao longo dos dias letivos; o trabalho dos docentes visava também a interiorização das normas e regras pelas crianças. Observou a organização dos espaços e contenção dos corpos mesmo em momentos chamados de “livres”.

A disposição e organização do espaço foram observados e apontados pela pesquisadora, bem como as fileiras de carteiras e a disposição delas em relação a posição da professora da turma em frente as carteiras das crianças.

As observações realizadas no CEI deixam clara a importância da distribuição espacial das crianças, é preciso que cada uma delas esteja no seu lugar fixo, são esses arranjos que potencializam a vigilância de todas e de cada uma delas, além de possibilitar mecanismos de correção, classificação e estratégias para ‘evitar encontros perigosos’ (PAULINO, 2013, p. 108).

O controle do tempo e dos gestos das crianças também analisados por Paulino (2013) representam parte do controle exercido pelos adultos sobre as crianças. Segundo a pesquisadora, o tempo na escola era para ser produtivo, caso contrário deveria haver punição a quem resistisse ao controle. As brincadeiras vistas eram sempre de alguma forma dirigidas, e descritas como “[...] atividades sucessivas, brincadeiras contidas, adestradas e dirigidas [...]” (PAULINO, 2013, p. 112).

As ações classificadas como sanções tem como exemplos situações chamadas como correções aos desviantes. Em uma situação apresentada a professora repreende



um aluno que mostrou o dedo do meio a outro (gesto obsceno). A professora repreende perguntando o motivo de não poder fazer aquele gesto e a criança responde que não pode fazê-lo, pois Jesus não gosta. A professora ainda ameaça chamar a coordenadora para ele. Paulino (2013, p. 118) indica que as professoras “[...] ameaçavam enviar para sala da coordenadora, retiravam objetos e brinquedos, privavam as crianças de participar dos recreios e outras atividades, as faziam confessar, isolavam-nas do restante do grupo [...]”. Além do comportamento da professora, a resposta dos alunos sobre o olhar de Jesus (poderia ser Deus ou outra figura religiosa) tem tom moralizante ao controle do comportamento, afinal também representa quem vigia e está ciente de todos os comportamentos, bons ou ruins, e essa compreensão faz com que os indivíduos regulem suas atitudes para não desagradar quem tudo vê e tudo sabe.

As humilhações, gratificações e recompensas foram notadas em práticas dos professores com intuito de corrigir comportamentos e classificar os alunos entre bons e ruins. “A punição, na disciplina, não passa de um elemento, de um sistema duplo: gratificação – sanção” (PAULINO, 2013, p.118). Portanto, a punição pode fazer parte da disciplina empregada na instituição escolar. Pode ser constitutiva a ela. Outros elementos que surgem do controle e da disciplina empregados na escola por professores aos alunos são: autodisciplina, autovigilância e autoavaliação. Com o passar do tempo as crianças passam a incorporar a norma e passam também a julgar os comportamentos, tanto seus quanto de outros.

O caminho traçado na dissertação de Garcia (2005) indica que a origem dos alunos e a desigualdade favorecem as fendas do sucesso e inclusão no espaço escolar. No entanto, evidencia-se um cenário de violência e indisciplina na escola. A pesquisadora diferencia violência escolar de comportamentos não escolares, ressaltando que estes não são formas de violência. “Trata-se de comportamentos que transgridem a chamada disciplina escolar” (GARCIA, 2005, p. 27). A distinção é feita pelo fato de a violência impedir a ação educativa; não é o caso dos comportamentos não escolares.

A disciplina na escola é tratada pela noção de norma, sendo essa o que rege o certo ou errado no ambiente escolar. Tal noção indica, ainda, o que é desejável de um aluno e o que indica normalidade. Para Garcia (2005), a disciplina escolar gira em torno do padrão de normalidade ditado pela sociedade. Todo comportamento considerado

desviante ou doentio deve ser reparado. Não teria necessariamente relação com a violência,

[...] a indisciplina escolar não está relacionada com atos de agressividade ou incivilidade, e sim, a um ordenamento sobre a conduta, como por exemplo, o direito a levantar-se, sair para tomar água ou usar roupas ‘inadequadas’ (GARCIA, 2005, p.28).

Como o foco de seu trabalho são os contratos pedagógicos entre professores e alunos, a pesquisadora busca esclarecer os conceitos de pacto e contrato que possam guiar suas interpretações em relação as práticas pedagógicas observadas. O contrato pedagógico assume caráter democrático, segundo Garcia (2005), pois compreende o pacto entre os dois grupos envolvidos. Entretanto, nem toda prática está pautada nos contratos pedagógicos e, muitas vezes, práticas autoritárias ganham a cena na sala de aula.

A construção de normas de convivência foi indicada pela proposta dos ciclos de formação em substituição ao estabelecimento unilateral de sanções disciplinares aos alunos pelos professores e pela direção da escola como tentativas de estabelecer instrumentos mais democráticos em substituição às assimétricas tradições escolares (GARCIA, 2005, p.68).

A pesquisadora traduz o comportamento disciplinado dos alunos utilizando a expressão “hábito respeitoso” (GARCIA, 2005) entre os sujeitos da comunidade escolar sem desenvolver o sentido de sua frase para o fim dessa constatação.

Uma das ferramentas disciplinarizadoras citada e utilizada na escola investigada é o SOE<sup>6</sup> (Serviço de Orientação Educacional). Sobre o impacto da ocorrência no SOE a pesquisadora assevera:

O nome ‘limpo’ na escola pode ter inúmeros significados, mas a mim me parece ser a ideia de não repetência, obtida com a progressão continuada, que trouxe essa ideia, também pode ser associado a não ter passagens pelo SOE, por motivos disciplinares (GARCIA, 2005, p. 92).

Tanto a expressão ‘nome limpo’ quando ‘passagem’ podem ser associadas à instituição prisional, ao campo jurídico e penal. Refere-se àquele que tem passagem pela

---

<sup>6</sup> SOE: Sistema de orientação educacional que serve para reunir informações pedagógicas, principalmente dos alunos. O sistema também funciona como fonte de comunicação entre escola e família.

polícia ou que tem ficha ou nome limpo porque não cometeu nenhum delito. Essas expressões quando também são relacionadas à instituição escolar denotam o caráter punitivo presente na estrutura social e que transborda nas ações que visam a disciplina na escola.

A respeito das relações contratuais, a pesquisadora observa que as regras instituídas oficialmente a todos estão em regimentos que devem ser seguidos pela comunidade escolar.

As determinações sobre as regras institucionais a que me refiro, têm um caráter interno a cada escola e dizem respeito ao funcionamento do cotidiano. Tratam da organização geral, formando aquilo que, em parte, seria a cultura escolar com seus ordenamentos próprios, que a diferenciam e a tornam única” (GARCIA, 2005, p. 96).

A escola produz suas práticas para manter as regras e a disciplina com base nas regras oficiais.

As regras oficiais dizem respeito a inúmeros aspectos da vida escolar. De um modo geral, visam normatizar tempos, espaços e condutas, objetivando um detalhamento do funcionamento da escola, de modo que cada indivíduo esteja ocupando um espaço e exercendo nesse uma determinada função. Os espaços disponíveis são calculados e o tempo é fracionado, num cálculo que visa uma sincronia entre a organização por períodos, a disponibilidade de professores e a necessidade das turmas (GARCIA, 2005, p. 97).

De modo geral, percebeu que o SOE é mais utilizado como instrumento disciplinar e de registro para controle do alunado. Em casos considerados graves recorre-se ao Conselho Tutelar e a Delegacia da Criança e do Adolescente. No cotidiano da escola, as práticas visavam garantir o cumprimento dos horários, seja entrada, saída, intervalo ou troca de aulas. Das regras específicas dos alunos, a pesquisadora destacou algumas como preservar o patrimônio, trazer material, utilizar roupa adequada, não fumar, não utilizar celular, entre outros.

Outro ponto mencionado é o desinteresse em relação as aulas que decorre do mau comportamento. “O não comprometimento segue como resultado do desinteresse, que se manifestaria com maior evidência através da conversa intensa e insistente e da não realização de atividades” (GARCIA, 2005, p.106).

A respeito das práticas docentes, a pesquisadora ressaltou as investidas dos docentes para que os alunos cessassem a conversa solicitando silêncio, conversas individualizadas para corrigir alguma atitude considerada inoportuna e barganhas em troca de silêncio ou participação na aula.

Para os casos que os professores não conseguem acordos ou resoluções em sala de aula a instrução é o encaminhamento à diretoria. De acordo com Garcia (2005), isso representa os limites estabelecidos aos professores em relação ao que podem ou não fazer, até onde podem ir em suas práticas visando a ordem e disciplina. A pesquisadora define como responsabilidade do professor algumas ações em sala de aula, entretanto, há incumbências e situações que não dizem respeito a sua responsabilidade, a saber, faltas graves, agressões, entre outras, que a indicação é encaminhar à direção. A respeito do controle a pesquisadora cita:

O uso da intervenção verbal do professor para chamar atenção é um recurso necessário sob inúmeras circunstâncias. Solicitar a atenção do aluno, pedir que pare de conversar, exigir que inicie seu trabalho, impedir que atrapalhe colegas, são apenas algumas situações de controle (GARCIA, 2005, p. 150).

Reforça a conversa individualizada em outras passagens indicando que essa prática visa o não constrangimento do aluno e demonstra a consideração do professor pelo aluno. Para dar continuidade a esse pensamento alguns fragmentos de entrevistas com os alunos fazem menção à reprovação deles, às práticas de repreensão e aos gritos em sala de aula para chamar atenção daqueles que bagunçam. Entretanto, o uso dos discursos ou ‘sermões’ são mais aceitos pelo aluno e tornam-se recursos mais utilizados pelos docentes. Ao optar por uma prática e não outra o professor proporciona mais chances do contrato pedagógico ser efetivado em sala de aula.

Na dissertação de Souza (2012) percebemos que a organização da escola é realizada de forma a manter a ordem e a disciplina, para qual entendemos como controle dos corpos e do espaço, o que fica claro no trecho a seguir:

Internamente o GEMG possuía oito salas de aula, nas quais funcionavam turmas de 1ª a 4ª séries no período da manhã (das 7h30min às 11h30min) e da tarde (das 12 às 16 horas). Além do pátio central, havia outro pátio lateral. A existência de dois pátios permitia que meninos e meninas ocupassem espaços diferentes durante o recreio. Tal prática, que já havia sido experimentada quando da instalação do GEMG, sempre voltava a ser executada quando havia a

necessidade de melhorar a disciplina durante o recreio (SOUZA, 2012, p. 101)

No capítulo 4º, ao mencionar o cotidiano do grupo escolar, Souza (2012) discorre sobre as práticas pedagógicas (formação em serviço e/ou formação continuada, metodologia de ensino, programas e planos de ensino, práticas avaliativas), as práticas disciplinares (disciplina nos recreios, controlando os horários de entrada e de saída, disciplina na sala de aula) e práticas religiosas. Percebemos então que as práticas realizadas na unidade escolar são desenvolvidas de forma que haja ordem e controle das crianças, tanto dos seus corpos, quanto dos seus atos e tendo ainda as práticas religiosas como possibilidade para disciplinar e controlar os alunos.

Neste sentido, considerando estas diversas formas de abordagem que permitem percorrer o interior de uma instituição, este capítulo se deterá em três eixos que se destacaram durante a leitura das fontes encontradas: as práticas pedagógicas, as práticas disciplinares e as práticas religiosas. É importante balizar, porém, que a distinção destes três eixos tem apenas uma finalidade didática, haja vista que tais práticas, ao se interagirem, acomodam-se dialeticamente, conferindo ao GEMG uma identidade peculiar. Desta forma, questões de cunho religioso se incorporavam às práticas pedagógicas, que por sua vez eram influenciadas pelas práticas disciplinares, e assim por diante (SOUZA, 2012, p.140).

Observamos que ao avaliar a disciplina, o comportamento do discente aparece como um dos critérios para atribuição de nota, rendimento satisfatório ou insatisfatório, conforme podemos verificar a seguir:

As notas serão dadas de 1 a 9. Não deverá existir zero, pois do aluno, o simples fato de vir ao grupo e pegar no lápis, já o faz merecer alguma nota. Avaliar a nota do aluno pelo seu comportamento durante a prova, sua posição, etc. Passaremos então a ver nas provas: 1º) O capricho e a letra; 2º) a resposta exata; 3º) a sequência lógica na sua resposta; 4º) só então vamos observar seus erros ortográficos (SOUZA, 2012, p. 163).

A autora constata que a manutenção da disciplina é um assunto recorrente na instituição e sempre aparece como pauta nas reuniões de professores, que a direção propõe uma série de ações a serem desenvolvidas tanto em sala de aula, quanto no pátio (intervalo), além da orientação a direção solicita que as professoras promovam brincadeiras, circulem pelo pátio, controlem o tempo das brincadeiras e as idas ao sanitário, após o sinal de término do recreio. O trecho a seguir, exemplifica bem as afirmações apresentadas:

Sendo assim, a disciplina deveria ser mantida em todos os ambientes de aprendizagem, tanto no interior da sala de aula como nos espaços exteriores a ela: nos pátios - durante os recreios - nas filas, nos corredores, nos auditórios, nas excursões, na entrada e na saída. Neste sentido, é possível encontrar diversas passagens nas atas que remetem tanto à disciplina em sala de aula, cuja responsabilidade era da professora regente, quanto à disciplina na escola como um todo, cuja responsabilidade era do corpo docente, uma vez que [...] a professora sendo uma autoridade do estabelecimento tem que zelar pela disciplina geral e não só dos seus alunos. Os problemas da disciplina devem ser resolvidos sem olhar de quem é o aluno e sim vendo nele um aluno do Grupo (SOUZA, 2012, p.165).

Neste sentido, ao discorrer sobre a organização do espaço escolar esclarece que:

Pouco a pouco – principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia de saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2009, apud SOUZA, 2012, p. 165).

Um aspecto interessante no trabalho de Souza (2012) foi a sua escolha por apresentar de maneira separada as práticas pedagógicas, disciplinares e religiosas. Argumenta que a separação tem mais finalidade didática que de fato denotar que haja uma dicotomia clara entre essas práticas presentes na escola. Nessa separação didática que fez, Souza (2012) fez um item para ‘práticas avaliativas’, deixando esse item entre práticas pedagógicas e práticas disciplinares. A avaliação muitas vezes é apresentada como uma prática disciplinar ou mesmo punitiva, e a razão por ter optado por apresentá-la dessa forma não fica clara no texto; apenas considera que a avaliação cria hierarquias de excelência, citando o termo de Perrenoud (Souza, 2012), concluindo que ela é responsável pela classificação dos alunos.

Voltando-se às práticas disciplinares, afirma que pelas fontes analisadas a manutenção da ordem e da disciplina era prioridade na escola e tema recorrente nas reuniões. Sobre o conceito de disciplina, discorre:

Os conceitos de disciplina apresentados pelas professoras indicam uma preocupação com a superação da heteronomia moral, tendo em vista a construção de alunos autônomos [...] Entretanto, na prática, verifica-se que a disciplina era um mecanismo utilizado para garantir o controle, visando assegurar a ordem, a produtividade escolar e consequentemente o bom nome do estabelecimento (SOUZA, 2012, p. 166).

Ao longo dos parágrafos seguintes demonstra por qual meio a equipe escolar buscava atingir o objetivo de disciplina e ordem no Grupo Escolar. Os exemplos dados são da disciplina no recreio, o controle do tempo na entrada e saída, disciplina na sala de aula e as práticas religiosas que também visavam à ordenação dos sujeitos. A citação demonstra o quanto é subjetivo o conceito de disciplina, sendo que é apresentado primeiramente o que as professoras indicavam como compreensão de suas práticas disciplinares e, por fim, o que a pesquisadora compreende das práticas disciplinares apontadas pelas professoras nas atas de reunião. Destaca-se, além desse adendo, o sentido que os documentos, decretos, planos escolares dão as práticas presentes na escola, atribuindo um sentido democrático e com vistas à autonomia do aluno e o sentido contrário observado pela pesquisadora ao tratar dessas práticas.

Dalcin (2005), em seu texto, no capítulo 1º, pontua sobre as práticas punitivas e disciplinares, as quais os alunos eram submetidos nas escolas isoladas do Paraná no século XIX. Ela inicia afirmando porque os castigos corporais eram reconhecidos como prática punitiva e de disciplina. “Reconhecidamente difundidos como meio disciplinador preponderante de uma época, os castigos corporais tiveram amparo e aprovação, inclusive legal, por alguns períodos em diferentes localidades brasileiras” (DALCIN, 2005, p.52)

A pesquisadora explicita que os castigos “[...] faziam parte do universo escolar e estavam motivados por uma visão de homem, de educação e de sociedade” (DALCIN, 2005, p. 52). No entanto, ela frisa que há diferenças entre os castigos físicos e os morais.

Neste sentido, é importante demonstrar que entendo os castigos corporais como toda a ação punitiva de violência física ou simbólica que é dirigida ao ou através do corpo daquele que sofre a ação, neste

caso os alunos. A partir disso, os castigos corporais poderiam ser divididos em castigos físicos e castigos morais, pois tanto um tipo quanto o outro, ocorriam no corpo do educando (DALCIN, 2005, p. 53).

Os castigos e as punições são vistos como atos de humilhação e de duplo constrangimento:

Este apontamento parece-me primordial, pois dentre todos os castigos apresentados neste trabalho, através das fontes, não há um sequer que não contemple o duplo caráter: todos humilham e todos, concomitantemente, exigem algum tipo de conformação corporal, que pode ser uma forma de violência. Portanto, ao localizarmos esta divisão tão bem frisada no período, temos que relacioná-la marcadamente à época e à visão cindida que se tinha do homem e de sua educação, e que se estendeu, inevitavelmente, para sua disciplinarização e punição.” (DALCIN, 2005, p. 55).

Dentre os castigos havia o ato de ficar em pé na sala de aula, os castigos corporais e os morais e a palmatória, conforme vemos descritos em:

Este castigo de ficar em pé na porta da sala de aula é somente um exemplo entre as diversas possibilidades, pois, ao contrário do que se possa pensar, havia muitas formas de aplicação dos castigos corporais, sendo a palmatória, provavelmente, a mais conhecida. Por isso, um espaço específico para tratar deste instrumento tão presente na escolarização das crianças dos oitocentos (DALCIN, 2005, p.55 e 56).

Há um item todo dedicado à palmatória, no capítulo 1º, para que Dalcin (2005) indique como este foi considerado um instrumento representativo de autoridade no século XIX:

A palmatória foi, no Paraná, e provavelmente nas mais diversas escolas do Brasil, um dos instrumentos mais representativos da autoridade e do poder do professorado por todo século XIX. Com uma forte implicação na disciplinarização e na punição dos escolares, a palmatória era um símbolo dos professores, e por vezes, seu uso era representativo daquilo que era considerado ser ‘bom’ professor (DALCIN, 2005, p. 56).

No capítulo 2º, a autora se propõe a falar sobre os castigos físicos, os morais e as premiações como práticas disciplinadoras e/ou punitivas, para tanto, contextualiza que essas práticas não eram realizadas somente nas escolas isoladas do Paraná, mas sim de todo o Brasil, além disso, essas práticas produziam impactos de controle, disciplinarização e de formatação que ultrapassavam as fronteiras escolares.

Relata que mesmo após a lei extinguir os castigos físicos e morais no final do século XVIII, práticas como palmatória, ajoelhar no milho, reguadas, rolhas colocadas



na boca dos alunos continuaram a serem realizadas no Brasil e justificados pela educação, em nome da moral, da ordem e da educação.

Nesse contexto, é possível afirmar que talvez nem todos os alunos transgrediam ou se conformavam com os castigos, porém é possível que reagissem como cautela por medo e por vergonha dos castigos, conforme se lê no trecho:

Nem todos os alunos transgrediam e nem mesmo todos se conformavam sem resistência, mas o fato é que esse mecanismo de controle/punição influenciava o comportamento dos alunos e, muitas vezes, podia levá-los a reagir de forma mais cautelosa, por medo ou vergonha de serem castigados. Aí é possível estabelecer uma proximidade com a relação de docilidade-utilidade, proposta por Foucault. À medida que as crianças se tornavam dóceis e afáveis, elas se tornavam, também, úteis, pois, minimamente, não questionavam o sistema (DALCIN, 2005, p.64).

Os mecanismos utilizados para aplicação ou não dos castigos eram o erro, o acerto, a memorização ou a falta dela. Dalcin (2005) menciona que neste ponto a punição poderia vir do próprio professor ou ainda de um colega que tivesse respondido corretamente a questão feita pelo professor no lugar do colega. Aqui percebemos o “castigar o colega” como uma premiação para o “bom” aluno, que tinha a possibilidade de impor sofrimento ao colega.

Cabe afirmar que, segundo a autora, os professores não compartilhavam da mesma opinião sobre os castigos e o uso da palmatória, indicando que as práticas não eram consenso entre todos os docentes e consideradas estratégias em suas práticas pedagógicas.

Para Luizzi (2006), as práticas pedagógicas devem colaborar para um relacionamento positivo entre professores e alunos e não favorecer, por meio de práticas punitivas, comportamentos agressivos. A respeito do comportamento problemático, a pesquisadora esclarece tomar como parâmetro o desafio aos adultos, inquietação, hiperatividade, desistência frequente de tarefas, falta de autocontrole e comportamento disruptivo (Luizzi, 2006). Indica que, com base na psicologia, grande parte das crianças apresentam alguns desses comportamentos. Sendo assim, um dos argumentos apresentados pela pesquisadora para a presença de comportamentos agressivos dos alunos é a perpetuação de práticas punitivas em sala de aula.

Para aprofundar mais a discussão, Luizzi (2006) apresenta que os comportamentos agressivos são demonstrados geralmente por crianças que estão submetidas a fatores de risco e apresenta o critério de comportamentos antissociais que também são desempenhados pelas crianças e são muitas vezes agressivos. Entre os fatores de risco citados estão: histórico familiar de violência ou abuso de drogas, depressão, estresse, pobreza, gravidez precoce, entre outros.

o primeiro conjunto de fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento infantil no âmbito das práticas parentais: o uso da disciplina rígida, violenta e punitiva; monitoramento e supervisão parentais fracos; falta de envolvimento dos pais na vida diária da criança [...] (LUIZZI, 2006, p. 4).

Classifica as práticas disciplinares em dois grupos, coercitivo ou pró-social, indicando que dependendo de qual a criança for submetida ela vai desempenhar um tipo de comportamento. Com base na Análise do Comportamento, afirma:

[...] o tipo de comportamento que uma criança exposta a práticas disciplinares apresentará – se coercitivo ou pró-social – é função do tipo de consequência apresentada no ambiente familiar. Dessa forma, em famílias nas quais o comportamento infantil agressivo ou coercitivo funciona (ou seja, a criança obtém o que deseja fazendo birra, chorando e agredindo, por exemplo), sua probabilidade de ocorrência aumentará. Em famílias em que essa classe de condutas é extinta ou punida e, essencialmente, o comportamento pró-social (pedir, esperar, dividir, colaborar, entre outros) produz, de modo eficaz, consequências reforçadoras, as crianças tendem a apresentar taxas reduzidas de comportamento agressivo (LUIZZI, 2006, p. 4-5).

Em seu trabalho, Luizzi dedica esforços para abordar sobre agressividade, destacando os fatores que podem gerar agressividade e o que pode atrapalhar o desenvolvimento de comportamentos não agressivos em crianças. A série de fatores de riscos apontados como disparadores de comportamento agressivo nas crianças que impedem o bom desenvolvimento escolar do aluno. Defende que as interações escolares podem contribuir para o não desenvolvimento de comportamentos agressivos ou para a transformação do comportamento da criança de forma positiva.

Atualmente, muitas crianças chegam à escola despreparadas para as exigências do processo educacional e, em muitos casos, elas também demonstram sinais precoces do desenvolvimento de comportamento agressivo. Desde cedo, tais crianças apresentam uma alta frequência de problemas crônicos de disciplina escolar. Essa população de alunos exerce grande pressão sobre a capacidade da escola para acomodá-las nos anos posteriores, pois exige muito das habilidades instrucionais e

de manejo dos professores e instigam numerosos conflitos com os pares. (LUIZZI, 2006, p. 7).

Desse modo, indica a relevância dos comportamentos sociais educativos para que a criança desempenhe um comportamento não agressivo. As interações escolares são mediadas pelos professores em sua grande maioria e por isso detecta-se o papel deste em relação a construção de novos comportamentos.

Os dados mostraram que, inicialmente, as professoras apresentavam dificuldades de lidar com conflitos interpessoais na sala de aula, demonstrando um repertório deficitário de habilidades sociais, além de confirmarem as evidências encontradas na literatura de que as professoras não discriminavam que seus comportamentos tinham influência sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula. Após a intervenção houve um aumento nas médias dos escores do grupo de professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas (LUIZZI, 2006).

A escola, defende a pesquisadora, pode contribuir de forma positiva ou negativa já que o comportamento do adulto tem a tendência de influenciar o comportamento da criança e o professor está com essa criança boa parte do tempo. Segundo Luizzi (2006),

De fato, verifica-se que os educadores freqüentemente atuam com seus alunos de modo extremamente inapropriado. A literatura tem evidenciado que, em seus esforços para reduzir os problemas de comportamento dos alunos e a violência escolar, as escolas contribuem para aumentar tais problemas ao utilizar práticas que vitimizam as crianças. Punição corporal e maus-tratos psicológicos (como ridicularizar, fazer comentários sarcásticos e apelidar de modo pejorativo) são duas práticas historicamente embutidas na cultura escolar, as quais têm o potencial de aumentar a alienação e os comportamentos agressivos e anti-sociais dos alunos. (LUIZZI, 2006, p. 14).

As práticas docentes, destacadas pela pesquisadora, responsáveis por impulsionar comportamentos agressivos dos alunos, são práticas recorrentes no ambiente escolar. Para ela, a falta de manejo em relação ao comportamento do aluno é por demasia prejudicial, tanto para o desenvolvimento da criança quanto para a liquidação do conflito em sala de aula. Observa:

Parece que, de fato, as escolas têm enfatizado as medidas punitivas para manejar o comportamento do aluno. Esses fatores de risco, presentes no contexto escolar, precisam ser identificados para ajudar a reduzir o uso de medidas inadequadas de disciplina (LUIZZI, 2006, p. 15).

Ao apontar que as práticas punitivas presentes na escola são também esforços para a tentativa de inibir maus comportamentos dos discentes a pesquisadora corrobora com a ideia de que a punição é uma tentativa do professor de disciplinar e corrigir o comportamento e não só punir o aluno. Como consequência das práticas punitivas em sala de aula, Luizzi (2006), aponta que a “[...] educação punitiva gera sentimentos de ressentimento e revanche e pode assim contribuir para a violência no contexto escolar” (LUIZZI, 2006, p14).

Pensa na formação do professor por isso mira no programa de capacitação para melhoria da relação com os alunos:

[...] garantir ao professor o acesso aos saberes relevantes a sua prática, por meio de uma formação adequada, é importante, porém não é suficiente para mudar sua ação e alterar o método que ele tem se proposto a ensinar, o qual nem sempre é bem-sucedido (LUIZZI, 2006, p.16).

Em geral, os responsáveis pela implementação de programas que visam alterar concepções e práticas, partem da afirmação de que, oferecendo informações e conteúdo, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças nas formas de atuar. Segundo a autora, essa é uma concepção muito simplista. O aumento e a melhoria dos conhecimentos adquiridos individualmente não são suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas, ligadas ao trabalho profissional dos professores, “O repertório interpessoal do professor é usualmente coerente com suas representações sobre o que e como deve ensinar” (LUIZZI, 2006, p. 25).

Constatando-se falhas na formação acadêmica do professor em relação às habilidades sociais, sua competência interpessoal profissional passa a ser um produto incidental (quando ocorre) da experiência cotidiana ou um subproduto (esperado) dos programas de formação continuada (LUIZZI, 2006, p. 28).

Sendo seu foco a criação de um programa para professores, tece várias análises sobre a formação profissional docente, e a relação entre “[...] efeito significativamente positivo sobre o ajustamento escolar do aluno, sobre o senso de aproximação dos pais com a escola e sobre o índice de satisfação dos professores com seu trabalho” (LUIZZI, 2006, p. 23).

Para fazer um retrato do uso dos cadernos de ocorrências na escola, Ratusniak (2012) recorre aos estudos da teoria foucaultiana e a sua experiência como professora e psicóloga que atendeu alunos e professores. Em sua trajetória pessoal apontou o contato

que teve com as queixas a indisciplina, fracasso escolar, dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento, entre outros aspectos tão presentes na escola e nas relações escolares. No tocante a esses termos, faz-se uma diferenciação importante da compreensão de Ratusniak (2012):

[...] pude perceber que tanto os comportamentos que se configuravam indisciplina quanto os comportamentos que supostamente impediam a aprendizagem, como a apatia, o desinteresse, a distração, poderiam ser fruto de um mesmo determinante: as práticas disciplinares autoritárias que produziam tanto a contestação quanto o amedrontamento (RATUSNIAK, 2012, p. 21)

O ato de registrar ocorrências dos alunos é apontado como técnica de controle e governo das crianças. É um mecanismo próprio da economia disciplinar presente na escola. O que se registra é o que é considerado comportamento inadequado e as consequências desses registros ficam marcadas na identidade dos sujeitos e em suas subjetividades, afinal esses registros “[...] produzem marcações identitárias responsáveis pela discriminação, pelo preconceito, pela exclusão [...]” (RATUSNIAK, 2012, p. 24). Entende-se como inadequados porque são comportamentos fora da norma; a pesquisadora opta por utilizar esse termo ao invés de indisciplina.

Seu entendimento a respeito das práticas punitivas e disciplinares perpassa seu aporte teórico com base no trabalho de Foucault. A pesquisadora, na introdução da sua dissertação, se apresenta como uma pesquisadora foucaultiana.

Para operar com base nas práticas disciplinares tão caras as instituições modernas a instituição lança mão do controle do tempo e espaço a fim de capturar e controlar os indivíduos, age por meio do poder para se consolidar. Sobre poder e controle, afirma que as relações pedagógicas são atravessadas pelas relações de poder (RATUSNIAK, 2012). São problematizados os poderes disciplinar, pastoral e biopoder, marcas das instituições modernas.

Para Foucault (2009), o objetivo das disciplinas é produzir corpos e subjetividades, conforme normas e formação de dispositivos de regulação de comportamento, como a distribuição dos indivíduos em espaços delimitados, ou seja, cada um em seu lugar, o que tornou possível controlar cada um e todos ao mesmo tempo. Essa organização racionalizou o trabalho pedagógico, transformando a escola em uma máquina de ensinar, vigiar, punir, recompensar (RATUSNIAK, 2012, p. 47).

Vale ressaltar que a pesquisadora compreende que as técnicas disciplinares não são dos sujeitos e sim decorrentes das relações estabelecidas por eles na escola. Ao tratar sobre a história dos castigos e punições, apresenta que seu trabalho:

[...] prossegue com uma análise das práticas disciplinares na escola, mostrando-nos que as formas de punição que encontramos hoje, como as da contenção do corpo, da produção de registros sobre comportamentos, da restrição de espaço, são práticas muito antigas na Educação e que se modificam conforme se produzem novos saberes e verdades sobre as crianças e a infância (RATUSNIAK, 2012, p. 53).

Importante destacar que as práticas disciplinares têm como finalidade a punição. Compreende que as transformações das punições são realizadas mediante o surgimento de novos saberes sobre os sujeitos, sendo assim, apresenta uma análise distinta da apresentada por Rusche e Kirchheimer (2004), já apresentada anteriormente, cujo trabalho indica que as punições surgem de acordo com os interesses econômicos e sociais.

No estudo de Ratusniak (2012), as práticas disciplinadoras apresentam-se como punições variadas, controle do tempo e do espaço, castigos físicos, prêmios, humilhações, registros de ocorrência e até mesmo pensar. Como podemos observar a seguir:

Seria interessante conhecer o que pensam esses alunos enquanto estão cumprindo seu castigo e o que pensam deles seus colegas, visto que pensar é um dos objetivos de estarem em separado dos outros alunos. Pensar, nesse sentido, configura uma forma de punição (RATUSNIAK, 2012, p. 109).

O comportamento adequado ou esperado do aluno de acordo a pesquisadora:

É necessário saber se comportar na escola. Para ser comportado, é preciso saber interpretar os códigos de moral e boa conduta. E é no corpo que essas normas se inscrevem e se manifestam: não empurrar na fila, ficar sentado na carteira, não rir durante as explicações da professora, não brigar, não evidenciar os defeitos dos outros, não correr no recreio, não ficar na escada, não falar palavrão, ficar em silêncio nas palestras e nas aulas, não levar a bola para a escola, não chorar, não falar alto, não fazer xixi na parabólica (RATUSNIAK, 2012, p. 64-65).

Por meio desses códigos de conduta os alunos apreendem como devem se comportar e as relações imprimem, ao passo que os sujeitos interagem uns com os

outros, as normas que devem ser seguidas por todos de forma conveniente à organização social.

Os mecanismos disciplinares marcam os sujeitos com qualificações, a ponto de subjetivá-los, fazendo com que assumam os rótulos, os lugares e as classificações que lhes são dados. Em uma sociedade de desigualdades sociais tão gritantes como a brasileira, a naturalização de comportamentos opositivos e transgressores como de responsabilidade do sujeito esconde toda uma história de dominação. E ter o nome limpo ou manchado poderá ser determinante para transpor a linha tênue que transforma o sujeito de culpado à vítima (RATUSNIAK, 2012, p. 69).

Outras estratégias de controle e disciplina, além dos registros de ocorrência, são: controle e vigilância, câmeras de filmagem, pactos, ameaças, denúncias ao Conselho Tutelar, à Promotoria e os encaminhamentos a projetos sociais. Já as atitudes que configuram comportamentos inadequados, apontadas na dissertação são: agressão entre os pares, comportamento opositivo perante os adultos, faltas contravenções e situações de queixas dos próprios alunos.

Os registros dos alunos, assim como as práticas disciplinares presentes na escola tem motivação subjetiva, não há determinação de qual comportamentos é inadequado ou não, estando fadado ao campo subjetivo e as impressões pessoais de cada situação.

Por fim, compreende-se o quanto as práticas descritas pelas pesquisadoras assumem o caráter abrangente do que pode significar punição e disciplina na escola. Também revelam que “comportamentos autoritários e autoridades cegas perduram com mais tenacidade sob os pressupostos da democracia formal do que se queira reconhecer” (ADORNO, 1995, p.122). Foi possível observar que o termo democracia foi amplamente utilizado dando vazão a interpretação por meio da citação imediatamente anterior.

A ideia de que os contratos pedagógicos, as participações em sala de aula, o acesso mais amplo da população à escola e os Projetos Políticos Pedagógicos realizam a democracia nos faz colocar em xeque o significado de democracia, ao passo que acontecem práticas punitivas e disciplinares que expressam o autoritarismo no ambiente escolar.

O que contradiz a existência de democracia e práticas democráticas pode ser mais bem compreendido a partir da citação de Adorno, em Educação após Auschwitz, (1995):

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 1995, p. 141-142).

A perpetuação das práticas realizadas pelos professores no cotidiano escolar expressa o esforço em conduzir o processo de civilização e formação do sujeito moderno por meio da disciplina e da punição. O conceito de esclarecimento trabalhado por Horkheimer e Adorno (1985) indica seu caráter contraditório, consistindo em emancipação, racionalidade e dominação. Assim como o progresso:

Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. Contudo, enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento real, que de modo algum diminui proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação, a concretização desta perspectiva depende do conceito. Pois ele é não somente, enquanto ciência, um instrumento que serve para distanciar os homens da natureza, mas é também, enquanto tomada de consciência do próprio pensamento que, sob a forma da ciência, permanece preso à evolução cega da economia, um instrumento que permite medir a distância perpetuadora da injustiça. Graças a essa consciência da natureza no sujeito, que encerra a verdade ignorada de toda cultura, o esclarecimento se opõe à dominação em geral (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 44).

Dito isto, a necessidade de converter a dominação presente na ideia de progresso e civilização a partir da tomada de consciência do processo é necessária. Do mesmo modo, é preciso que haja discernimento em relação às práticas presentes na escola para que seja de fato uma escola que tenha em seu interior práticas mais emancipadoras. No limite, as práticas antidemocráticas necessitam de reflexão crítica em relação a sua manutenção para que haja um mínimo de resistência possível.



Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 120).

Na maior parte das vezes, as práticas disciplinadoras e a própria disciplina identificada pelos pesquisadores dizem respeito à sua associação com castigo, punição, correção de comportamento etc. Sem dúvida, na sociedade de classes e capitalista a repressão passa também pela imposição de padrões que confirmem a ordem estabelecida. Assim, a disciplina não poderia ser compreendida fora daquilo que a torna um disposto de dominação e controle social, seja por meio de sanções ou de premiações, seja por meio de punições, castigos e outras formas de restrições. De outro lado, e de par com essa interpretação, a indisciplina surge como resistência a toda opressão sofrida, especialmente no âmbito escolar. Essa é a interpretação dominante, mas também é necessário assinalar que também está presente outra forma de encarar a disciplina: condição necessária para o estabelecimento de condições para a ação pedagógica, ou seja, sem disciplina, tomada como certa ordem e como disposição para o estudo e o ensino, a educação se tornaria impraticável, uma vez que o clima necessário para que os alunos aprendam e assimilem o conhecimento escolar não pode se constituir.

### **6.3. Encaminhamentos e conclusões apresentados pelas pesquisas investigadas**

Paulino (2013) apresenta uma série de condutas e práticas docentes a fim de levantar questionamentos a respeito dessas práticas presentes na instituição escolar. Para ela, “questionar essas relações de poder é, portanto, uma tentativa de ‘desmascarar’ o cotidiano permeado por relações de sujeição” (PAULINO, 2013, p.124) e sinaliza a possibilidade de refletir sobre o poder e controle dentro da creche com intuito de repensá-los para atuar de outra maneira.

Para dar início ao que se avizinha como proposta, apresenta as resistências das crianças ao controle e as estratégias de “captura” dessas resistências: “a dinâmica social das relações observadas no CEI mostra que a vida – seja de adultos ou crianças – busca

a todo momento escapar, subverter e resistir aos mecanismos disciplinares” (PAULINO, 2013, p. 126). Cabe frisar que também é apontado que o poder só é exercido como tal porque existem resistências.

Sendo assim, resistências e poder não guardam, necessariamente, uma relação direta de causa e efeito, também não pertencem a uma unidade dialética de opostos e contrários, para Foucault, o poder gera resistências e as resistências fundam novas relações de poder. Por isso afirma que reduzir a analítica das resistências à lógica binária – dominante versus dominados – pode ser ineficaz para a compreensão do conjunto heterogêneo de práticas de resistências. (PAULINO, 2013, p. 130).

Por fim, observou que o corpo docente não entende a indisciplina como resistência e muito menos recusa o poder que poderia gerar novas formas de relação, assim sendo, as práticas pedagógicas registradas visavam a disciplinarização e a normatização das crianças. Como encaminhamento derivado de seu estudo, aponta a importância de projetos educacionais e práticas pedagógicas que levem em conta a infância e o aluno para garantir espaços de resistência. “Refletir sobre as falhas dos mecanismos de poder é justamente procurar nessas relações pedagógicas conflituosas possíveis condições de mudanças” (PAULINO, 2013, p. 158), ou seja, estar diante de práticas não libertárias para justamente buscar práticas libertárias.

Objetivando tratar sobre os contratos pedagógicos estabelecidos em sala de aula, Garcia (2005) apresenta uma série de condutas e práticas de alunos e professores que ora contribuem para a mobilização do saber e ora desestabilizam o contrato que daria possibilidades para efetivação dessa mobilização. Segundo a pesquisadora, as práticas que visam disciplinar e estabelecer as regras em sala de aula são bem aceitas pelos alunos quando eles compreendem que servem para cumprir com o propósito pedagógico do professor e, também, quando sentem que o docente dispense respeito e afetividade por eles.

Enfim, Garcia (2005), aponta que as práticas presentes em sala de aula são sustentadas pela noção clara dos critérios de justiça, pela sensação de pertencimento e participação ativa no contrato pedagógico. Dessa forma, quando o professor age para disciplinar o aluno ele é bem recebido e há maior aceitação da sua prática. Para Garcia (2005), o contrato pedagógico é essencial para a mobilização do saber e a dinâmica da sala de aula torna-se mais harmoniosa e democrática. O contrato, da maneira que foi

observado e analisado, também favorece as práticas disciplinares na sala de aula. Por meio dele o professor garante o respaldo em propor e impor as regras, corrigir e aplicar sanções.

De sua parte, as considerações que Souza (2012) faz sobre as questões apresentadas quanto ao papel e às concepções sobre a escola, práticas pedagógicas, disciplinares e religiosas, são:

Nesta leitura, um dos aspectos que mais chamou à atenção foi referente ao grande peso atribuído à função docente, uma vez que a professora, além de responsabilizar-se pela instrução e pelo controle disciplinar de seus alunos, deveria inculcar neles a religiosidade, de acordo com os preceitos cristãos. Sobre este espírito de religiosidade explicitamente constatado nas reuniões das professoras, cabe salientar que as práticas religiosas não eram exclusivas do Grupo Escolar Minas Gerais, uma vez que diversas reuniões realizadas sob coordenação de representantes do clero contaram com a presença das professoras de todos os grupos escolares do município (SOUZA, 2012, p. 188).

Sua pesquisa mostra a relação entre as práticas pedagógicas, disciplinares e religiosas dentro do cotidiano da instituição e como as docentes reproduziam no dia a dia as práticas para o bom andamento do Grupo Escolar. Finaliza suas conclusões indicando a importância dessa instituição na democratização do ensino de Uberaba.

Já os encaminhamentos apresentados por Dalcin (2005) indicam o reconhecimento da sociedade em que a pesquisa está inserida, como promotora e disseminadora das práticas de violência, já que o recorte temporal se encontra nos anos de 1800, em uma sociedade patriarcal e violenta. Afirma, ainda, que há esforços e interesse de que essas práticas punitivas e de violência sejam deixadas de lado, conforme se vê:

Como a província paranaense e também o Estado nacional estavam em fase de constituição, esforços deviam ser empregados no sentido de formar a população originando sujeitos que se coadunassem com o ideal de Nação que se desejava constituir: esta tinha em seu horizonte o objetivo de ser moderna e civilizada, deixando de lado costumes brutos e imprimindo em suas pessoas uma nova/outra sensibilidade, calcada em padrões de modernidade, geralmente importados e, forçosamente transplantados, para os brasileiros (DALCIN, 2005, p.114).

Acrescenta que os governantes viam na escola a possibilidade de “desembrutecer” a população:

Imbuídos deste objetivo, os governantes viram na escola uma grande potencialidade para propagar estes valores que queriam tornar hegemônicos. Esta, como a instituição formalmente reconhecida e responsável pela educação das crianças e jovens, buscava alternativas para espalhar a instrução, somada a educação e a valores moralizadores. Para atingir esses ideais também era necessário que suas preocupações estivessem voltadas para a disciplina dos alunos (DALCIN, 2005, p.114).

Dalcin (2005) resume que:

[...] a pesquisa proporcionou perceber que, muito além da legitimação legal ou não que os castigos tiveram no período estudado, eles estavam intimamente relacionados com as formas de conceber a sociedade e com as experiências dos indivíduos, especialmente os professores (DALCIN, 2005, p.115).

Conclui seu texto afirmando que, através dos castigos corporais, morais e das práticas disciplinadoras “[...] o corpo dos alunos foi objeto e foco de investimentos e marcas que contribuíram para a sua formação e amoldamento.” (DALCIN, 2005, p.117)

De outra perspectiva, Luizzi (2006) apresenta a necessidade de investir na capacitação de professores e empregar mais atenção ao comportamento das crianças para evitar fracasso escolar e comportamentos inadequados no ambiente escolar. Sustenta que uma proposta para professores aprimorarem suas estratégias para lidar com comportamentos agressivos é de grande importância, já que a falta de manejo desses professores pode contribuir negativamente com o comportamento do aluno em sala de aula e resultar em um indivíduo antissocial devido seu comportamento inadequado.

A formação dos professores, apesar de falha por seu caráter discursivo, técnico e desvinculada da realidade das escolas, não pode ser considerada como a única responsável pelos problemas de ensino, mas é um dos mais importantes. Inúmeros aspectos estão envolvidos na situação adversa onde se dá a prática educativa, tais como: péssimas condições de funcionamento das escolas, falta de recursos didático pedagógicos, a alienação do trabalho docente e o crescente desprestígio da sua atividade. É fundamental que se reflita que, mesmo diante das condições precárias de educação pública, é possível realizar uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem de qualidade por parte dos alunos (LUIZZI, 2006, p. 120).

Por fim, Ratusniak (2012) concluiu, a partir dos registros e de sua pesquisa, algo acerca do surgimento de resistência a partir das práticas esgarçadas, segundo a pesquisadora:

as formas de resistência que aparecem nos registros e que provocam movimentos que originam outras formas de se fazer na escola: : os alunos recorrentes que deixaram de se atemorizar diante da iminência de ir para o caderno de ocorrências e que fazem a escola repensar suas formas de trabalhar; os pais que se recusam a comparecer na escola quando ela tenta transferir a eles a responsabilidade pelo não aprender, fazendo com que a instituição busque formas diferentes de se ensinar; e a recusa de alguns alunos em delatar os colegas, fortalecendo laços de amizade e de solidariedade que revelam dissonâncias ao sistema punitivo utilizado pela escola (RATUSNIAK, 2012, p. 41).

Ratusniak (2012) indica que, ao tratar os conflitos registrando os alunos da forma que faz e escola, demonstra-se a inabilidade em lidar com conflitos, com o diferente e com as manifestações discentes:

Quando a escola toma esses desentendimentos como ocorrências e os registra, está reprimindo nos alunos essa forma de manifestação. No lugar de descrever a agressão, orientar, aconselhar, os alunos também poderiam ser postos a analisar a situação, explicar melhor os seus motivos, pensar em alternativas de expressar seu descontentamento, ou seja, criar um espaço de reflexão sobre suas atitudes que levasse em conta o quanto a escola, a partir de seu modo de funcionamento, incentiva esses comportamentos e o quanto a sociedade, a partir de suas tentativas de captura do sujeito para trazê-lo à norma, tenta prever, agir sobre e reprimir qualquer ameaça à manutenção da ordem. Ou seja, ela cria mecanismos de normalização que contêm possíveis alunos indisciplinados antes mesmo que eles existam nas instituições, deixando de julgar pelo que se faz e passando a julgar pelo que se é: aluno de escola pública, de periferia, de condição social não privilegiada, de família desestruturada (RATUSNIAK, 2012, p. 130).

Dessa forma, a opção da instituição escolar é forçar a homogeneização e intensificar o trabalho que reduz à norma. Segue outro encaminhamento dado na dissertação:

Quando as orientações sobre o que se deve ou não fazer na escola vêm acompanhadas de uma reflexão que leve os alunos e os professores a pensarem sobre o porquê são permitidas algumas coisas e outras não, de onde vêm essas determinações, a que elas servem, são orientações que fazem com que os sujeitos organizem práticas que podem ser favoráveis à aprendizagem na escola. Quando se solicita que um aluno se desculpe pelo comportamento desrespeitoso com o professor, pode-se ensinar que existem formas de manifestar a insatisfação que abrem espaços de negociação, estratégia muito mais eficiente que o confronto. Quando se conversa com um aluno no intuito de saber por que ele não faz as tarefas, podem-se descobrir dificuldades de aprendizagem que exigem adequações na prática pedagógica do professor. Essas situações mostram que as orientações e os aconselhamentos podem ser formas de tornar o cotidiano escolar mais pacífico, mais agradável, configurando espaços de aprendizagem para todos (RATUSNIAK, 2012, p.139).

Reforça, portanto, a necessidade de reflexão, diálogo e oposição as formas de controle excessivas; e considera que “a escola precisa repensar a postura autoritária perante seus alunos” (Ratusniak, 2012, p. 160). Concluindo, Ratusniak (2012) pontua a importância da desnaturalização das práticas de disciplina, governo e controle na escola, inclusive, asseverando que “[...] podem se operar outros modos de se fazer, a partir da desnaturalização das práticas que objetivam e subjetivam os sujeitos” (RATUSNIAK, 2012, p. 160).

A análise dos trabalhos dessas autoras permitiu o reconhecimento do entrelaçamento entre as funções e atribuições conferidas à educação e à escola e as formas com as quais as novas gerações e os estudantes são tratados. Se é necessário disciplinar os indivíduos, de modos a moldá-los conforme os padrões e tendo em vista a produção de certa ordem social, isso significa que, por mais que a democracia esteja associada nas políticas e propostas educacionais, ainda prevalecem tendências autoritárias, especialmente nas relações geracionais, pois a disciplina predominantemente é associada à imputação de punição e ao castigo aos indisciplinados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou refletir sobre as práticas punitivas e práticas disciplinares na escola por meio da análise de seis dissertações da área da educação. Essas produções acadêmicas deram subsídio para reflexões importantes no que tange a educação e a escola, fixando o que representam para os pesquisadores os conceitos de punição e disciplina nas práticas escolares.

Investigar como as práticas punitivas e disciplinares são descritas nas pesquisas reforçou a constatação de que os conceitos e a compreensão sobre disciplina e punição são diversos e dependem da relação subjetiva do indivíduo em relação àquela prática, mais do que isso, é necessário observar o contexto histórico e social cujos sujeitos e suas práticas estão inseridos para que seja possível o entendimento.

Revela-se, por meio da leitura, que há uma relação e esforço para classificar punição e castigo como práticas disciplinares. Disciplina e punição aparecem, portanto, como similares em várias passagens e interpretações das pesquisadoras. Compreendem as práticas de castigo, vigilância, prêmios, organização do tempo e espaço como punições dos professores aos escolares.

As ideias de progresso, civilização e modernidade foram bem exploradas nos textos, apontando a necessidade de impor disciplina e punição aos alunos para que eles se adaptem a realidade da escola e da sociedade moderna e civilizada. A educação para o progresso social é entendida como educação para a formação do sujeito moderno, haja visto que a escola moderna é a instituição com a atribuição de promover a Modernidade. Pode-se compreender que a educação escolar se converte predominantemente a sua dimensão meramente adaptativa.

Assim, a educação contribuiu para perpetuar a dominação, que está presente desde o início da educação escolar brasileira, incluindo a educação levada adiante pelos jesuítas, investiram sua doutrina contra os indígenas, dando início a escolarização no país e fortalecendo a raiz da educação por meio das práticas punitivas e disciplinares. Na escola moderna, observa-se a conservação da dominação do outro por meio da falácia da necessidade de disciplinar o sujeito moderno para que ele seja apto as demandas sociais e produtivas, desse modo, reforçando as punições nas práticas

pedagógicas de professores. Transformam-se o tempo, as necessidades sociais e econômicas e observa-se que, mesmo perseguindo a razão e o esclarecimento, os indivíduos tropeçam na violência e dominação, pois não se superaram as amarras que impedem o desenvolvimento da autoconsciência e de práticas que apontem para a emancipação.

Ao questionar se é possível educação sem disciplina na escola moderna, tem-se a resposta negativa. As produções analisadas apontam que a disciplina é entendida como fundamental para a escola, ainda que seja repreendida a atitude de disciplinar. Sendo assim, não há educação sem disciplina na escola moderna porque a escola utiliza das práticas disciplinares e punitivas como sustento da Modernidade.

Para além desse questionamento, cabe refletir de que disciplina estamos falando e as possibilidades de encarar esse conceito e suas práticas para tentar resistir ao processo violento intrínseco as práticas escolares que nem de longe são democráticas. Práticas escolares como contratos pedagógicos e regras de convivência pautados em documentos oficiais que supostamente são promotores da gestão democrática e de práticas que se são apontadas como baseadas nos ideais de democracia e liberdade, mas que se convertem em mitos da sociedade Moderna.

A possibilidade de uma disciplina positiva que colabora para autonomia e emancipação dos sujeitos esbarra na realidade de uma sociedade com sua estrutura social punitiva. Fica claro que na escola se torna corriqueira a conversão da disciplina em punição. Sem espaço para uma mudança espontânea, cabe as pesquisas revelarem as contradições que estão presentes na escola e na sociedade, e aos professores a tentativa de refletir sobre suas práticas e a própria profissão do magistério, a fim de buscar brechas para atuar de maneira que contribua para o reconhecimento de uma autoridade esclarecida, bem como desenvolver práticas que caminhem para a construção de uma educação emancipadora.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Teoria da pseudocultura*. Versão em português de Maria Angélica Pedra Minhoto, 1959.

AQUINO, Júlio R. Groppa. *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. In: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo. Perspectiva, 2013.

DE LA TAILLE, Yves. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. . In: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREUD, Sigmund. *O mal estar na cultura* – 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GIOVINAZZO JR, C. A. *A produção acadêmica sobre a educação escolar do aluno adolescente: 1981-1995*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, São Paulo, 1999.

GUIRADO, Marlene. *Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder*. In: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *A dialética do esclarecimento*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Tradução: Henrique Pissardo. Editora Unesp: São Paulo, 2015.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução: Francisco Cock. Fontanella. 2a ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise*. In: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *Estudo sobre a autoridade e a família*. In: Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade. Tradução: Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PEREIRA, Elaine Aparecida. *As reclamações registradas contra as escolas e os profissionais da educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PIÑAS, Raquel Quirino. *Prêmio e castigo no Colégio Arquidiocesano de São Paulo (1908-1963)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINEAU, Pablo. *Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade*. Pro-Posições [online]. 2008, vol.19, n.3, pp.83-104. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300005> > Acesso em 12 fev. 2021.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. *Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação*. In: 24ª. Reunião Anual da ANPED: Intelectuais, conhecimento e espaço público, 2001, Caxambu. **Anais...**, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 20 jan.2020.

\_\_\_\_\_. *Educação e autoridade*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. *Punição e estrutura social*. Tradução de Gizlene Neder. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2004.

SANTANA, Fabiane Cristina. *Cuidar e educar na primeira infância: Tendências investigativas na produção acadêmica paulista (1997-2009)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, São Paulo, 2011.

SINGER, P. *Diploma, Profissão e Estrutura Social*. In: Universidade Estadual Paulista (Org.). Do seminário itinerante: Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento e Formação de Professores, USP, São Paulo: Brasiliense, 1987.

SNYDERS (2005) SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

WARDE, Mirian. *O papel da pesquisa na pós graduação*. In: Cad. Pesq. 73. São Paulo, 1990.

ZUIN, Antônio Alvares Soares. *Educação e emancipação: Adorno, crítico da semicultura*. In: Proposições. Vol. 8 nº 2 [23]. Março de 1999. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644192>>. Acesso em: 10 de jan. 2019.