

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

JEFFERSON MAXIMINO RIO BRANCO

**MAQUINARIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES NO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO SUBJETIVA E DISCIPLINAR A
PARTIR DE FOUCAULT**

ALFENAS/MG

2023

JEFFERSON MAXIMINO RIO BRANCO

**MAQUINARIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES NO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO SUBJETIVA E DISCIPLINAR A
PARTIR DE FOUCAULT**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.
Orientação Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez

ALFENAS/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Rio Branco, Jefferson Maximino.

Maquinaria dos espaços escolares no Brasil : Um estudo sobre a produção subjetiva e disciplinar a partir de Foucault / Jefferson MaximinoRio Branco. - Alfenas, MG, 2023.

118 f. : il. -

Orientador(a): Paulo Romualdo Hernandez.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Estudos foucaultianos. 2. Educação Jesuítica. 3. Políticas educacionais brasileiras. 4. Resistência . I. Hernandez, Paulo Romualdo , orient. II. Título.

JEFFERSON MAXIMINO RIO BRANCO

**MAQUINARIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES NO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO SUBJETIVA E DISCIPLINAR A PARTIR DE
FOUCAULT**

O(A) Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 21 de novembro de 2023.

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes
Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Universidade São Francisco

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Universidade Federal de Alfenas



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Romualdo Hernandes, Professor do Magistério Superior**, em 18/12/2023, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1160519** e o código CRC **14B206A0**.

Aos meus pais, Benedito Michel e Sonia Maria, e aos meus irmãos. À minha esposa Suzane, amiga e parceira que sempre está ao meu lado, e aos meus filhos Gabriel, Júlia e ao “rapa do tacho”, que veio pôr mais amor em nossas vidas: Samuel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Verbo da Vida, que, em seu Amor e Sabedoria, me nutriu e sustentou nesta caminhada, na qual os livros e as pesquisas exigiram de mim noites adentro. Nas palavras de Maquiavel:

Chegando à noite, volto à minha casa e entro no meu gabinete de trabalho. Tiro as minhas roupas cobertas de sujeira e pó, e visto as minhas vestes dignas das cortes reais e pontifícias. Assim, convenientemente trajado, visito as cortes principescas dos gregos e romanos antigos. Sou afetuosamente recebido por eles e me nutro do único alimento a mim apropriado e para o qual nasci. Não me acanho ao falar-lhes e pergunto das razões de suas ações; e eles, com toda a sua humanidade, me respondem. Então, durante quatro horas não sinto sofrimentos, esqueço todos os desgostos, não me lembro da pobreza, e nem a morte me atemoriza (Maquiavel, 2009, p.15).

Agradeço aos meus pais, à minha esposa e aos meus filhos, a quem também peço perdão pela ausência. Agradeço ainda aos meus irmãos, em especial, Michel, não desmerecendo aos outros por achar ou pensar que é o mais importante entre eles, não é isso, destaco-o por estar sempre comprando as confusões nas quais seu irmão mais novo o mete.

AGRADEÇO, em letras maiúsculas, ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes, que com sabedoria, maestria e bondade, me conduziu por caminhos novos no mundo da pesquisa do mestrado. Muito obrigado, professor Paulo, por tudo! Levo desta pesquisa muito de sua sabedoria e, principalmente, de sua paciência, e haja paciência nisso (rs).

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNIFAL-MG, em especial ao Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria, por aceitar o convite de ser um dos examinadores da banca de pesquisa e por lecionar e cativar seus alunos durante a pesquisa.

Ao professor Dr. Carlos Roberto da Silveira, que muito antes de minha jornada nesta bela Universidade, a UNIFAL-MG, já havia me dado a honra de conhecê-lo em minha graduação na FACAPA, onde lecionou filosofia. Obrigado por horas de conversas ao telefone, nutrindo-me em sabedoria de vida e reflexões filosóficas foucaultianas.

Aos colegas discentes do PPGE-UNIFAL-MG, em especial com carinho, ao doutorando Douglas Franco Bortone, com quem, durante o mestrado, trocamos ideias. E à Mônica, que sempre disposta a ajudar, ali estava.

Não poderia me esquecer dos grandes colegas que, direta ou indiretamente, me ajudaram e apoiaram até aqui: o professor Dr. Rivaldo Mauro de Faria, que desde minha caminhada na Unicamp, me incentivava em minha jornada; o professor com quem tive a

honra de trabalhar e que também foi filho desta Instituição pelo PPGE, Daniel Aparecido da Costa, que, em um dia qualquer da semana, levou-me à UNIFAL-MG, apresentando-me os professores e a Instituição; o mestre e professor João Paulo Braga Floriano, que sempre se faz presente quando se precisa de ajuda, seja psicológica ou de amizade, obrigado pela caminhada nesta jornada; o professor Paulo Ricardo de Faria e família, pela grande ajuda no inglês; as escolas em que tive a oportunidade de lecionar; e aos amigos(as) do clube de leitura.

E aos demais amigos e colegas: Camilo Júnior e família, Maikel Messias, prof. Benedito, Dimas, Paulo Renan, Mosasi William e família, Marcos César, Deisyelle Jeniffer, Dirce Ferrari, Thiago Favaro, mestre Juliano (sociólogo), Ma. Gileide e Ana Paula. Aos irmãos da Comunidade Javé Nissi de Ouro Fino-MG. E, finalizando este momento com chave de ouro, a todas as minhas professoras e aos meus professores, em especial Suely Almeida Batelho de Melo, Suzy Almeida Bolgnani e Rita Megale.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Contra uma paixão má, um bom hábito; contra uma força, outra força; mas o importante é a força da sensibilidade e da paixão, não as do poder com suas armas.

(Foucault, 2005)

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a investigar, na área de Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais, questões relacionadas à genealogia dos espaços disciplinares nas escolas brasileiras, em consonância com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Para que tais análises se desenvolvessem, foi realizada uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica, fundamentada nas obras do referido pensador francês. Estas forneceram, enquanto caixa de ferramenta, bases para a análise da genealogia dos espaços disciplinares da “maquinaria dos espaços escolares no Brasil”. Enquanto pesquisa genealógica, as ferramentas utilizadas pediram um recuo para dados coletados, cujas estratégias históricas revelam acontecimentos que permitem dialogar nas veredas dos espaços disciplinares das políticas educacionais escolares. A partir dos dados coletados, surgem as análises que sustentaram os capítulos subsequentes. No primeiro capítulo, realizou-se um estudo sobre a genealogia no pensamento foucaultiano frente ao surgimento dos espaços disciplinares nas escolas. No segundo capítulo, desenvolveu-se um estudo dos métodos disciplinares empregados nos espaços das aldeias e das escolas jesuítas. Para tal, tomaram-se por base algumas obras e relatos dos primeiros padres jesuítas no Brasil colonial. Após essa etapa, abre-se, enquanto ressonância na pesquisa, o impacto que a genealogia disciplinar ocasionou nos espaços históricos das escolas. No terceiro capítulo, a pesquisa tem como objeto de análise os dispositivos da biopolítica frente aos interesses do neoliberalismo econômico nos espaços e nas vidas dos estudantes, a partir da implementação da Lei 13.415/17, do Novo Ensino Médio. Defende-se que este corpo normativo, ao entrar em vigor em 2022, suscitou e colocou em xeque sua funcionalidade enquanto formato e papel educacional na vida e nos espaços dos estudantes. Dentro destas perspectivas, uma provocação e uma resposta se levantam nos meios dos movimentos estudantis e entre professores como formas de resistências que se espalharam por todo solo brasileiro frente ao novo modelo educacional implantado pela reforma educacional. Por fim, espera-se que esta pesquisa seja uma singela contribuição para a redemocratização dos espaços escolares na formação subjetiva de cada estudante frente às relações de poderes que marcam a história e a formação das escolas nacionais.

Palavras-chave: estudos foucaultianos; educação Jesuítica; políticas educacionais brasileiras; resistência.

ABSTRACT

This research aims to investigate issues related to the genealogy of disciplinary spaces in Brazilian schools, in line with the thinking of French philosopher Michel Foucault. In order to develop these analyses, a qualitative bibliographical study was carried out on the works of the French thinker. As a toolbox, these provided the basis for analyzing the genealogy of the disciplinary spaces of the "machinery of school spaces in Brazil". As genealogical research, the tools used called for a retreat to the data collected, whose historical strategies reveal events that allow for dialog on the paths of the disciplinary spaces of school education policies. From the data collected, the analysis that underpinned the subsequent chapters emerged. In the first chapter, we studied the genealogy of Foucauldian thought in relation to the emergence of disciplinary spaces in schools. In the second chapter, we study the disciplinary methods used in the villages and Jesuit schools. To do this, we used some of the works and accounts of the first Jesuit priests in colonial Brazil. After this stage, the impact that the disciplinary genealogy had on the historical spaces of the schools is opened up as a resonance in the research. In the third chapter, the research analyzes the devices of biopolitics in the face of the interests of economic neoliberalism in the spaces and lives of students through the implementation of the new High School Law 13.415/17. We argue that this normative body, when it comes into force in 2022, has raised and called into question its functionality as an educational format and role in the lives and spaces of students. Within these perspectives, a provocation and a response have arisen within the student and teacher's movements as forms of resistance that have spread across Brazilian soil in the face of the New Educational Model implemented by the Educational Reform. Finally, it is expected that this research will be a simple contribution to the re-democratization of school spaces in the subjective formation of each student in the face of the power relations that mark the history and formation of national schools.

Keywords: foucauldian studies; Jesuit education; brazilian educational policies; resistance.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Cartaz da Convocação dos estudantes de Ipatinga-MG..... | 107 |
|--|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Componentes curriculares da BNCC..... | 90 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ESP | Escola Sem Partido |
| ESP | Programa Escola Sem Partido |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FOPPEVV | Fórum Permanente de Profissionais de Educação de Vila Velha |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MESP | Movimento Escola Sem Partido |
| MESP | Ministério da Educação e Saúde Pública |
| MP | Medida Provisória |
| PL | Projeto de Lei |
| PPGE | Programa de Pós-graduação em Educação |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| UBES | União Brasileira dos Estudantes Secundarista |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | A FABRICAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NA FASE GENEALÓGICA EM FOUCAULT..... | 19 |
| 2.1 | DO PODER DISCIPLINAR À CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR..... | 23 |
| 2.2 | DAS DISCIPLINAS ÀS DISTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR..... | 29 |
| 2.3 | DO PANÓPTICO AO PANÓPTICO ESCOLAR..... | 37 |
| 2.4 | O EXAME: TÁTICAS INSTRUMENTAIS NA EDUCAÇÃO..... | 44 |
| 3 | A PEDAGOGIA DA VIGILÂNCIA DISCIPLINAR COMO HERANÇA JESUÍTICA NO BRASIL..... | 51 |
| 3.1 | TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS CULTURAIS E PEDAGÓGICAS DO SÉCULO XVI..... | 53 |
| 3.2 | A GENEALOGIA DOS ESPAÇOS DISCIPLINARES NAS ALDEIAS E ESCOLAS JESUÍTICAS..... | 57 |
| 3.3 | AS DISCIPLINAS E PENALIDADES NO SISTEMA PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS..... | 63 |
| 3.4 | A RESSONÂNCIA PUNITIVA E DISCIPLINAR NAS ESCOLAS DO SÉCULO XIX..... | 72 |
| 3.5 | MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NA EDUCAÇÃO: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS..... | 81 |
| 4 | A BIOPOLÍTICA COMO ESTRATÉGICA DO NOVO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI 13.415/2017..... | 87 |
| 4.1 | ESCOLA SEM PARTIDO: DISPOSITIVOS DE MANIPULAÇÕES DE INTERESSES..... | 96 |
| 4.2 | FORMAS DE RESISTÊNCIAS NAS RELAÇÕES SUBJETIVAS DO PODER DISCIPLINAR: HISTÓRICO EDUCACIONAL..... | 101 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| | REFERÊNCIAS..... | 118 |

1 INTRODUÇÃO

Em 25 de junho de 1984, morreu Michel Foucault, filósofo francês, considerado como um dos pensadores mais renomados do mundo ocidental. Sua obra tornou-se respeitada tanto na França, como em diversos outros lugares do mundo, juntamente com outros destacados pensadores de sua época, como os filósofos franceses Jean Paul Sartre, Gilles Deleuze e Félix Guattari etc. Foucault lecionou no renomado Collège de France, viajou para diversos países, inclusive ao Brasil, onde ministrou cursos. Segundo alguns estudiosos, seu trabalho perpassa três campos do saber: arqueologia, genealogia e a ética. O livro *Vigiar e Punir - História da Violência nas Prisões*, publicado originalmente no ano de 1975, é uma de suas obras mais conhecidas.

Michel Foucault foi um pensador que investigou o Nascimento das Instituições Disciplinares e suas formas de poder. Foi um indicador que mostrou como as práticas do poder e saber e as instituições Modernas vêm fabricando sujeitos. Ele constatou na instituição escolar articulações dos poderes que fazem circular em seus espaços aspectos: históricos, disciplinares, políticos e econômicos dos saberes e poderes. Foucault não trabalhou diretamente com questões educacionais, ou seja, não se encontram obras ou aulas suas que se tenham como foco específico a educação, como é o caso de outros pensadores com obras como: Comenius (*Didática Magna*, 1649) ou Rousseau (*Emílio Da Educação*, 1762), métodos ou tratados e cuidados com o ensino das crianças.

Desde sua morte, seus cursos ministrados no Collège de France, assim como suas obras ou palestras, diversos pesquisadores, inclusive brasileiros, têm aplicado no campo educacional as reflexões e propostas do pensador francês.

As perguntas: “Porque desenvolver pesquisa educacional baseada no pensamento de Foucault”, ou “quais as possíveis aproximações e pesquisas podem ser desenvolvidas com a educação brasileira e Foucault?” são verdadeiros convites a pensarmos a relação entre saber e poder, os quais disseminados nos espaços educativos configuram as: arquiteturas, currículos e a subjetivação da pedagogia disciplinar moderna.

Segundo Gallo e Veiga-Neto (2011), a análise para se pensar a educação em Foucault pode ser feita a partir da tomada do sujeito como uma “dobradiça”. Tomando o sujeito como parte de um dos temas centrais da sua filosofia, temos, segundo os autores citados, o sujeito considerado e pensado como “objeto-objetivo”. A partir desta compreensão, são realizadas as discussões e análises do sistema educacional na perspectiva foucaultiana. No entanto, ainda de acordo com os referidos pesquisadores, é preciso que se tenha cuidado ao se mover pelo

campo teórico em questão. O sujeito analisado por Foucault está em seu contexto moderno, diferente do olhar e análise feita pela historicidade pedagógica tradicional, que, de modo geral, entende o sujeito como uma entidade preexistente, como um *a priori*, a ser “trabalhado”, isto é, a ser educado”. Todavia, para a educação, ambas as análises têm sua importância, independentemente de como sejam trabalhadas em torno do sujeito.

Observando a amplitude do pensamento de Foucault e as transformações culturais e políticas que ocorreram ao longo do século XVIII, compreende-se que a educação não é uma parte isolada deste processo de construção. Ela acompanha e é capaz de transformar as realidades sociais e políticas dos indivíduos. A escola, enquanto instituição de poder e disciplina, cria espaços e espaços, cria arquiteturas que, por fim, criam disciplinas. Nesse sentido, é fundamental que se perceba que as disciplinas trabalham os corpos, dominando-os. Os corpos dominados ficam adestrados dentro de um espaço. Assim foram as primeiras escolas da Modernidade, entre elas as escolas jesuíticas, as quais serão abordadas neste estudo.

Estudar a escola enquanto maquinaria dos espaços disciplinares e sua estrutura política de poder consiste num passo significativo para uma possível compressão à seguinte proposta de Foucault: “Seria preciso fazer uma ‘história dos espaços’ – que seria ao mesmo tempo uma ‘história dos poderes’ – que estudasse desde as grandes estratégias geopolíticas até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula” (Foucault, 2008, p. 212). Esses espaços, enquanto conhecimentos não nascem simples e espontaneamente, eles são construídos através de relações políticas entre governos, ou seja, são fabricados enquanto interesses.

Assim, diante das veredas do pensamento educacional que pode ser engendrado a partir do pensamento de Michel Foucault e com o intuito de não só analisar, mas de contribuir para uma resposta sobre o porquê Foucault atrai tantas pesquisas para a educação, esta dissertação analisará Foucault como caixa de ferramenta¹, partindo da fase genealógica do poder em sua obra mais conhecida *Vigiar e Punir*. Esta aborda grande parte das discussões espaciais e disciplinares da maquinaria dos espaços escolares no Brasil.

¹ Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um possível livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, , imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (Foucault, 2006, p.52, grifo próprio). Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006.

No primeiro momento de nossa pesquisa, será abordado o uso do conceito de espaços disciplinares concebidos por Foucault e suas implicações no campo escolar em uma perspectiva genealógica. Em seguida, será abrangida a educação dos primeiros padres jesuítas missionários da Companhia de Jesus como principais progenitores desse modelo de escola enquanto espaço disciplinar no Brasil colonial. Através de ressonância histórica, o modelo educacional jesuítico abarca novos paradigmas e modelos educacionais como o movimento Escolanovista. Por fim, após ter enveredado pelos caminhos da genealogia da maquinaria dos espaços disciplinares no Brasil, será realizado um estudo sobre a Lei 13.415/17 do Novo Modelo de Ensino Médio especialmente sobre o seu impacto enquanto modelo neoliberal na formação subjetiva dos alunos. Nesse tópico, são abordadas também as respostas ao Novo Modelo de Ensino, a resistência frente a implantação dessa lei.

2 A FABRICAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NA FASE GENEALÓGICA EM FOUCAULT

No contexto da presente pesquisa e das teorias de Michel Foucault, a genealogia não é propriamente um saber distinto da arqueologia, ela se desenvolve enquanto análise do entorno de uma mesma problemática, ou seja, denunciar o discurso que se instala nas mais diversas instituições e que tem por efeito a banalização de suas práticas, tendo como referência que esses discursos revelam várias formas do processo do poder. Assim, a genealogia agrega em torno de si, como ferramenta de análise, o exercício do poder, partindo de uma localização do campo do saber que sempre possui uma natureza política.

Foi no Collège de France, em 1970, em plena aula inaugural denominada: *A Ordem do Discurso* que Michel Foucault mostrou que existe uma complementaridade entre arqueologia e genealogia. Em seu dizer:

Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. [...] A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico); e, inversamente, as figuras do controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva (assim, a crítica literária como discurso constitutivo do autor): de sorte que toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias do controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais (Foucault, 2002, p. 65-66).

Com essas palavras, Foucault direciona suas pesquisas para outra análise, a da genealogia, na medida em que busca uma reflexão sobre as questões do poder ou das formas de controle dos discursos. De acordo com Rabinow e Dreyfus (2010), Foucault não abandona de vez o arqueológico, o que ele faz é buscar uma relação entre ambas perspectivas, visando conectar projetos intelectuais diversos. Deste modo, as análises arqueológicas e genealógicas são complementares.

Segundo Michel Foucault (2008, p.15), “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”. De inspiração nietzschiana, as palavras de Foucault, relatam o processo que a genealogia segue. Ou seja, trata-se de um desenvolvimento histórico que apura os fatos, não é colorido, não tem intenção de ser agradável, requer paciência e cuidado. Esse procedimento metodológico é antigo e assim mostra que seu aumento minucioso de investigação passa por

um rigoroso processo ao qual Foucault chamou de as “pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo” (Foucault, 2008, p, 16):

As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindiquem o direito lírico à ignorância ou ao não saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (Foucault, 2008, p. 171).

A genealogia busca fazer uma investigação meticulosa do passado, romper com determinadas formas de interesses que se mascaram e procuram sempre se colocar como formas de verdades do saber. Não que o saber em si seja negativo, mas sim as proporções científicas, filosóficas e políticas e a centralização que alguns saberes colocados como verdades absolutas assumiram e assumem. Desse modo, a genealogia pode ser vista como forma de insurreição contra certos saberes cristalizados como verdade e também contra os efeitos da centralização do poder. Para Machado (1982), a centralidade da genealogia está na relação mútua entre saber com o poder e do poder com o saber. A esse respeito escreve:

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 2005, p. 27).

A construção genealógica fica mais nítida quando analisada na obra *Vigiar e Punir* de 1975. Trata-se de um trabalho que marca não só a passagem da arqueologia para a genealogia do poder como também busca descortinar o processo de análise da formação de subjetivação, decorrente das transformações e novas organizações que se deram com a civilização ocidental

ao longo do século XVIII. Segundo Foucault (2005, p. 23), o “objetivo deste livro: uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (Foucault, 2005, p. 23).

As citações acima referidas revelam o aparecimento de novas regras e a edificação de um poder de julgar que gera a necessidade da criação de novos espaços, em uma entrevista intitulada *O olho do poder*, no capítulo XIV, em *Microfísica do poder*², escreve e destaca a importância de um estudo do espaço, ao afirmar o seguinte: “Lembro-me de ter falado, há uns dez anos, destes problemas de uma política dos espaços e de me terem respondido que era bastante reacionário insistir tanto sobre o espaço” (Foucault, 2008, p. 212-213).

Dentro desta perspectiva, a partir da noção de “olho do poder” diversas questões se desenvolvem. O que se compreende com esse conceito é que a arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista, como no caso dos suntuosos palácios medievais, apresenta outro objetivo principal que é o de vigiar o espaço exterior, tal como na geometria das fortalezas. Nesse espaço analisado, a arquitetura é empregada para permitir um controle interior, articulado e detalhado, para tornar visíveis os que nela se encontram. Com essa compreensão, “o olho do poder” refere-se a uma nova modalidade de controle. O recurso utilizado não é o da “força violenta”, fortemente presente no século XVIII. Trata-se, do ponto de vista social, de um olhar vigilante que também pune, porém com suavidade, com desfaçatez.

Como bem relatado por Foucault, a política dos espaços foi, por muito tempo, deixada de lado, mas, com o surgimento de novas formas disciplinares, a análise do espaço passou a ocupar um importante lugar em sua análise. A motivação para o foco analítico nos espaços sustentou-se na compreensão de que não são somente os espaços que mudaram, foram as construções políticas e geográficas que ganharam novas formas e novas técnicas de poder, o poder do soberano deu espaço para um novo modelo de arquitetura. Foi essa nova configuração e estruturação política oriunda no século XVIII que Foucault analisou através da categoria “*O olho do poder*”, destacando que:

² “Microfísica do poder (...). Este consiste numa compilação de textos selecionados por Roberto Machado, ele próprio um dos responsáveis pela divulgação de Foucault no país; é de sua autoria um dos textos inaugurais de esquadramento do pensamento foucaultiano, a título de apresentação de *Microfísica do poder*” (Aquino, 2013, p. 303-304).

Parece-me que, no final do século XVIII, a arquitetura começa a se especializar, ao se articular com os problemas da população, da saúde, do urbanismo. Outrora, a arte de construir respondia sobretudo à necessidade de manifestar o poder, a divindade, a força. (...) A arquitetura durante muito tempo se desenvolveu em torno destas exigências. Ora, no final do século XVIII, novos problemas aparecem: trata-se de utilizar a organização do espaço para alcançar objetivos econômico-políticos (Foucault, 2008, p. 211).

Como bem colocado pelo filósofo francês, “novos problemas aparecem: trata-se de utilizar a organização dos espaços”. Para que os espaços possam se organizar frente à economia política é necessário criar ou reorganizar as instituições. Desse modo, pode-se considerar que as formas de organização do espaço que surgiram a partir do Século XVIII, tiveram por inspiração e base o surgimento do poder disciplinar. Com isso, tem início também transformações geográficas e políticas das arquiteturas dos espaços hospitalares, das prisões, fábricas e escolas.

A escola, no contexto da análise genealógica do poder, passou a ser pensada e estruturada dentro de uma lógica de localização espacial. Desse modo, o espaço geográfico marcou a importância não só da sua localização e região, mas também de sua estrutura arquitetônica, historiográfica e política. A esse respeito, comenta Foucault:

Seria preciso fazer uma ‘**história dos espaços**’ – que seria ao mesmo tempo uma ‘**história dos poderes**’ – que estudasse desde as grandes estratégias geopolíticas até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da **sala de aula** ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas (Foucault, 2008, p. 2012, grifo próprio).

Ao fazer a história dos espaços, Foucault convida a fazer uma história dos saberes políticos e de seus espaços físicos de poder, que se encontram em estruturas já fundamentadas nas histórias políticas. Estas, por sua vez, ao longo dos séculos, foram se adaptando em novas táticas de poderes arquitetônicos que começaram a ser implantadas nas instituições. Dessa maneira, a arquitetura institucional englobou a sala de aula, bem como todo o sistema envolvido na formulação de um novo conjunto de discurso e disciplina, vinculada a uma vigilância constante. Vejamos o que escreve Frago e Escolano:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (Frago e Escolano, 1998, p. 26).

Os poderes contidos e expressos nos espaços arquitetônicos apresentam uma evolução, instalaram-se nas escolas as tecnologias disciplinares, que passaram a operar sobre os corpos. Esse novo aparato tecnológico não mais tortura e mutila o corpo, como era na época do suplício no século XVI. Este período histórico foi abordado por Michel Foucault no primeiro capítulo de seu livro “Vigiar e Punir” (1975). Os suplícios públicos eram eventos nos quais os corpos dos condenados eram violados em um espaço público e testemunhado por quem quisesse presenciar. A finalidade desses atos era mostrar a todos qual era o destino daqueles ousassem desafiar a ordem vigente. Essa modalidade de penalização era mais comum nos antigos regimes monárquicos, notadamente na França, governada por um rei absolutista até a revolução de 1789.

Com o advento dessa tecnologia, o corpo passou a ser disciplinado e domesticado. Segundo Foucault (1999, p. 130), “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto”.

A disciplina do corpo, a economia do tempo e do gesto parte do princípio de um controle dos espaços. É aí que a escola absorve tais tecnologias de poder disciplinar sobre os espaços. Desta maneira, as análises que Foucault elaborou sobre o funcionamento da maquinaria escolar e sobre os espaços em que ela exerce disciplina e domesticação sobre os corpos e a vida dos estudantes são de destacada relevância e cada vez mais corroboradas por novas análises que vão surgindo, contribuindo assim para a compreensão dos dispositivos que Foucault deixou como investigações filosóficas e educacionais. A partir desta perspectiva, as análises que complementam os estudos sobre a maquinaria dos espaços escolares na fase genealógica das análises de Foucault se encontram na obra *Vigiar e Punir*.

2.1 DO PODER DISCIPLINAR À CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Para compreender o conceito de “poder disciplinar” e a construção dos espaços, conforme Foucault abordou em sua obra *Vigiar e punir*, é importante contextualizar as mudanças ocorridas no final do século XVIII e início do século XIX, onde as formas de punição começam a produzir mudanças políticas para um novo cenário do poder.

Em Foucault, o poder e os espaços estão interligados na dimensão política. O espaço do soberano, no século XVI³ e início do século XVIII, era um espaço geográfico, enquanto territorial e político, enquanto domínio e força. Este não só detinha o poder da fala como detinha o poder dos corpos de todos aqueles e aquelas que ocupavam seu território político e espacial. O espaço deste período foi marcado e construído em uma arquitetura do poder na qual a palavra do soberano encarnava a justiça e era inquestionável, sendo ela inclusive instrumento simbólico que dava permissão para marcar o corpo de todos aqueles e aquelas que questionam sua autoridade. Nesse contexto, “A justiça persegue o corpo além de qualquer sofrimento possível. O suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimento, um ritual organizado para marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune” (Foucault, 2005, p. 32). Vale destacar que o suplício é uma lei feita por uma autoridade que a executa, persegue o corpo e o marca com o propósito de servir como modelo para os demais espectadores.

De caráter teatral⁴, o suplício consistia numa cerimônia que tinha o povo como parte principal do espetáculo, que assistia e participava da crueldade ali apresentada. O suplício tinha esta finalidade, até porque, se fosse desenvolvido de outra forma, não teria sentido de existir. Segundo Foucault:

O verdadeiro suplício tem por função fazer brilhar a verdade; e nisso ele continua, até sob os olhos do público, o trabalho do suplício do interrogatório. Ele opõe à condenação a assinatura daquele que sofre. Um suplício bem sucedido justifica a justiça, na medida em que publica a verdade do crime no próprio corpo do supliciado. (Foucault, 2005, p. 39).

Com o objetivo de trazer a verdade através da confissão do condenado que tem o corpo mutilado, e para mostrar que o corpo do executado é um corpo que fala, o suplício passa a se articular com a forma judicial, por arrancar a verdade e por atuar como forma de poder:

³ A soberania é uma forma de poder que se exerce sobre os bens, a terra e seus produtos. Seus objetivos fundamentais são o território e a riqueza. Exerce-se de maneira descontínua (por exemplo, arrecadação de impostos). Trata-se, em definitivo, de uma obrigação jurídica (Castro, 2004, p. 405).

⁴ Segundo Kohan (2015, p. 26) “o início de Vigiar e Punir mostra exemplarmente essa dramática, na teatralidade cerimonial e sangrenta do suplício de Robert François Damiens, todo um “teatro do terror”, da cena espetacular que acompanha o relato de uma série de execuções públicas, nas quais de modo carnavalesco se executam punições exageradas em função da gravidade dos delitos para que os espectadores guardassem de forma indelével a mensagem”.

O suplício se inseriu tão fortemente na prática judicial, porque é revelador da verdade e agente do poder. Ele promove a articulação do escrito com o oral, do secreto com o público, do processo de inquérito com a operação de confissão”, permite que o crime seja reproduzido e voltado contra o corpo visível do criminoso; faz com que o crime, no mesmo horror, se manifeste e se anule (Foucault, 2005, p. 47).

Com o passar do século XVII para o XVIII, o espaço do espetáculo, do medo e do soberano, perdeu sua eficiência e novos dispositivos⁵ foram surgindo. Neste caso em específico, surgia o poder disciplinar. Para que o poder disciplinar se instalasse, houve uma mudança de paradigmas sobre o posicionamento do corpo social. O Antigo Regime que se concentrava no espaço do soberano e sobre o corpo, passou a ser expulso pelo novo regime social, que não mais se localiza nestas condições, mas criava novos dispositivos e espaços que iriam operar no corpo, seus mecanismos disciplinares. Desta forma, o corpo deixou de pertencer ao soberano, os espaços disciplinares passaram a ser arquitetados, fixos e não mais abertos como eram no período do suplício, em que se usavam as praças para executar suas ordens. “Ele é chamado como espectador: é convocado para assistir às exposições, às confissões públicas; os pelourinhos, as forcas e os cadafalsos são erguidos nas praças públicas ou à beira dos caminhos” (Foucault, 2005, p. 49). Diante destas mudanças de espaço, frente às novas instituições de poder que se espalharam por todo Novo Regime, o soberano e os súditos veem seu poder e participação sendo neutralizados pela invisibilidade do poder disciplinar. A este respeito argumenta Gore:

que as formas modernas de governar revelam uma mudança do poder soberano, que é aberto, visível e localizado na monarquia para o poder “disciplinar”, que é exercido por meio de sua “invisibilidade” através das tecnologias normalizadoras do eu. Tradicionalmente, o poder é o que é visto, o que é mostrado e o que é manifestado (Gore 2002, p. 12).

Esses novos espaços disciplinares que foram surgindo no período da Idade Moderna apresentaram como sendo espaços de controle contínuo sob a técnica do controle espacial arquitetônico e de localização. Para que se pudesse disciplinar, foram construídas prisões, escolas e fábricas.

⁵ O termo “dispositivos” apareceu em Foucault nos anos de 1970 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. A partir do momento em que a análise foucaultiana se concentra na questão do poder, o filósofo insiste sobre a importância de se ocupar não “do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos do Estado, das ideologias que o acompanham, mas dos mecanismos de dominação: é essa escolha metodológica que engendra a utilização da noção de ‘dispositivos’” (Revel, 2005, p. 39).

A disciplina, argumenta Araújo (2007), não é uma criação nova e por isso não foi inventada na Modernidade. Seu surgimento se deu nos tempos medievais dos colégios. No entanto, a partir do século XVIII, ela sofreu transformações significativas e se tornou mais apurada. Foi a partir dos avanços da tecnologia e das ciências que surgiram os fundamentos da sociedade disciplinar. Nela, os corpos são levados a se submeter à disciplina do local, ou seja, em novos espaços, conduzido, assim, em um novo dispositivo:

Que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (Foucault, 2005, p. 118).

A disciplina conforme pensada por Foucault (2005) atingiu seu ápice histórico na medida em que ela se manifesta como uma forma de arte do corpo, ou seja, quando ela funcionou como instrumento capaz de fabricar corpos dóceis. Segundo ele, tal arte não estava preocupada somente com as habilidades que o sujeito poderia desenvolver. Seu foco se volta para a relação formada a partir do mecanismo que os sujeitos irão adquirir através da obediência, da disciplina e pelo exercício de seus corpos:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis" (Foucault, 2005, p.119).

Este processo de arte do corpo tem como fundamento, além de disciplinar e adestrar as multidões dentro de um espaço, o de fabricar indivíduos obedientes, multiplicar a força em proporções econômicas e reduzir o atrito que o corpo venha a oferecer em relação ao poder. O corpo só desempenhará e elevará a fonte da economia, se for capaz ao mesmo tempo de produzir e de se submeter a uma autoridade. Para que os corpos se submetessem a essas técnicas, foi necessário construir espaços arquitetônicos em modelos panópticos com objetivos de formar, enquadrar, disciplinar e vigiar os que ali se encontram.

As análises educacionais a respeito do poder disciplinar em Foucault, segundo Portocarrero (2004), focam a normalização, na qual se constitui a disciplina e a partir da qual as instituições constroem seus próprios mecanismos de poder e fazem seus próprios tribunais de julgamento. A escola incorpora este pequeno espaço de tribunal, onde executam leis e distribuem infrações como forma de organizar os espaços ocupados pelos alunos. Este mesmo mecanismo que julga, distribui e atribui pequenas penalidades cria mecanismos de recompensa como forma de premiar os que são merecedores e se destacam em suas tarefas. Desta forma promove a competitividade entre os alunos. Nesse contexto, o aluno dito mal-educado pode, por meio da disciplina e da dedicação, deixar de ser penalizado e vir a ser recompensado.

Para que os poderes disciplinares possam vir a ser cumpridos nos espaços escolares, além de trabalhar com os mecanismos de recompensa, a escola trabalha com dispositivos de sanção, cuja forma de normalizar os espaços por meio da lei impõe aos alunos regras que todos devem seguir. Assim, desenvolve-se “toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (imodéstia, indecência)” (Foucault, 2005, p. 149). É pelo uso e aplicação da sanção que o funcionamento do enquadramento da disciplina estabelece as normas e permite sua análise de julgar e avaliar os estudantes. A partir do século XVIII, a escola passa a existir como forma de organizar os espaços capitalistas e também como estrutura de enquadramento dos alunos, para isso, o princípio da coerção passou a ser adotado nas instituições escolares, padronizando as futuras escolas normais. No entanto, do mesmo modo que vão surgindo novas escolas com seus dispositivos disciplinares, a punição disciplinar passa a existir como resposta ao não cumprimento das normas e como meio de coerção, mostrando a necessidade da existência de práticas e técnicas que fossem capazes de fazer com que os alunos obedecessem a este espaço disciplinar de ensino. Segundo Pongratz:

A punição disciplinar não exatamente retalia (como a punição corporal repressiva da era feudal), ela não gera nenhum espetáculo de punição (assim como a pedagogia do Iluminismo), mas se estabelece por meio de uma mecânica do treinamento que visa à repetição e à firme inoculação (Pongratz, 2000, p. 46).

Desta forma, a punição não marcará o corpo como no Antigo Regime, mas fará deste um corpo dócil. Nesse contexto, o professor, através da firmeza e do hábito incessante, conduzirá o aluno a obedecer e seguir as regras estabelecidas e a fazer constantemente o

considerado certo, até que não repita o erro cometido. O aluno disciplinado dessa forma servirá ainda como exemplo para os demais colegas da escola.

Como já analisado, o sistema de punição compõe o de recompensa. Uma vez que não infringem as normas, os alunos não são expostos e são isentos do castigo, sendo assim recompensados pelos seus atos. São esses micropoderes instalados nas escolas que fazem do poder disciplinar uma ferramenta “eficiente” nos espaços escolares. Durante as aulas, o professor, para fazer com que seus alunos não saiam do controle disciplinar, acaba adotando algumas ferramentas de ordem para com seus alunos:

1. Fazer uma pausa, olhar desaprovador;
2. Um movimento da mão, bater de leve (ou fortemente) na mesa;
3. Uma advertência verbal;
4. Reprimenda acompanhada de uma ameaça séria e restritiva;
5. Chamar o aluno de seu lugar e colocá-lo na lateral ou ao fundo da sala, isolando-o;
6. Relatório pessoal do aluno ao professor; e
7. Recorrer ao diretor (Ziller, 1997, p. 213, apud Pongratz, p. 47).

A prática dos espaços punitivos do poder disciplinar trabalha junto com a das sanções escolares, juntas estruturam os enquadramentos. O papel do professor como agente punitivo dentro desta estrutura de poder é o de administrar as técnicas disciplinares. Portanto, ele faz parte da mesma maquinaria denominada Biopoder. Este conceito foi estabelecido por Foucault para descrever as práticas de controle desenvolvidas e empregadas pelos Estados modernos. Desse modo, o biopoder refere-se à regulação das pessoas que estão submetidas ao poder Estatal. O domínio e controle sobre elas se dá, na ótica foucaultiana, através da disseminação de diversas técnicas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações. Nas palavras de Foucault, o Biopoder seria "o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder" (Foucault, 2008, p. 3).

Para se compreender como as disciplinas estão distribuídas e como Michel Foucault trabalha seus dispositivos de poder. O próximo tópico aprofundará a disciplina e a distribuição do espaço na escola.

2.2 DAS DISCIPLINAS ÀS DISTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR

Como já apontado e estudado, o pensamento de Foucault está alicerçado na filosofia genealógica de Nietzsche, através da qual procura mostrar a ligação entre política, conhecimento, saber e poder e as transformações dos espaços sociais. Foucault aponta suas análises para um novo processo histórico: as mudanças sociais e políticas que ocorreram na sociedade moderna a partir do século XVIII e a constituição de novas formas de disciplina social relacionadas ao sistema capitalista. Em seu livro *Vigiar e Punir*, muito mais do que falar das histórias das prisões, estava ele interessado em falar dos dispositivos do poder político que se instauraram ao longo do século. Seu interesse analítico voltou-se para essa nova tecnologia política da disciplina⁶ que se instaurou e que tinha como princípio o domínio do corpo social, em cujo centro está o indivíduo. Nesse contexto histórico e social, tiveram, segundo Silvio Gallo (2004), duas instituições: o exército e a escola, que passaram a promover o processo de individualização – ou substituição.

Do controle político da disciplina e sua relação com a escola dirá Foucault afirma (1990, apud Gallo, 2004, p. 91):

O outro lugar onde vemos aparecer esta nova tecnologia disciplinar é a educação. Foi primeiro nos colégios depois nas escolas secundárias onde vimos aparecer esses métodos disciplinares nos quais os indivíduos são individualizados dentro da multiplicidade. O colégio reúne dezenas, centenas e às vezes milhares de escolares, e trata-se então de exercer sobre eles um poder que será muito menos oneroso do que o poder do preceptor, que não pode existir senão entre o aluno e seu mestre. Ali temos um professor para dezenas de discípulos e é necessário, apesar da multiplicidade dos alunos, que logre-se uma individualização do poder, um controle permanente, uma vigilância em todos os instantes, daí a aparição deste personagem que aqueles que estudaram em colégios conhecem bem: o bedel [surveillant], que na pirâmide corresponde ao suboficial do exército; aparição também das notas quantitativas, dos exames, dos concursos etc., possibilidades, conseqüentemente, de classificar os indivíduos de tal maneira que cada um esteja exatamente em seu lugar, sob os olhos do professor ou na classificação-qualificação ou no juízo que fazemos de cada um deles (Foucault, 1990, apud Gallo, 2004, p. 91)

Com a implantação da tecnologia da individualização, começou a surgir como herança deste período moderno a racionalização do sujeito, que tinha como modelo pedagógico o

⁶ O modelo disciplinar foi, sem dúvida, em parte construído em torno da experiência que Foucault teve, a partir de 1971-72, no interior do GIP (Grupo de Informação sobre as Prisões). É somente entre a publicação de *Vigiar e Punir* (1975) e os cursos do Collège de France, de 1978-79, que Foucault começa a trabalhar num outro modelo de aplicação do poder, o controle, que trabalha ao mesmo tempo a descrição da interiorização da norma e da estrutura reticular das técnicas de assujeitamento, a gestão das populações e as técnicas de si. Essa passagem de uma leitura disciplinar da história moderna para uma leitura "contemporânea" do controle social correspondeu, no final dos anos 70, a um nítido engajamento naquilo que Foucault chamou de "antologia da atualidade" (Revel, 2005, p. 36).

pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724 – 1804). Segundo Sibila (2012, p. 40): “Aqui ressoam novamente as máximas da pedagogia kantiana iniciada no final do século XVIII: disciplinar, adestrar, civilizar e moralizar”. Nesse sentido, a Modernidade e suas evoluções tecnológicas, filosóficas e políticas, apresentou ao indivíduo um enquadramento das formas pedagógicas, onde este teria por regulador não só a educação, mas a sociedade. Assim, nos rastros da filosofia kantiana, seria por meio do letramento racional que a sociedade deixaria a menoridade para a maioridade. Seria por este processo disciplinar e pelo uso da lei que a sociedade educaria o homem.

Para Kant (2002), conforme destacado em sua obra intitulada *Sobre a pedagogia*, a educação enfrenta o dilema da conciliação entre a liberdade individual e a submissão à lei e o seguimento das regras sociais. Desse modo, o filósofo alemão defende que o processo educacional deve-se pautar pelo constrangimento do educando às normas. Nesse contexto, a educação estaria intimamente relacionada com o tolhimento da liberdade. Para que a educação de uma pessoa se efetive, nessa perspectiva, é preciso que ela outorgue a outrem uma parcela de sua autonomia. É importante destacar que as ideias de Kant tiveram ampla disseminação no mundo ocidental dada a relevância desse pensador no terreno das ideias.

Frente ao processo tecnológico e disciplinar, Foucault deixa claro que a Modernidade mostra que os espaços escolares e suas maquinarias de subjetividade estão ancorados em algumas técnicas que permitem uma melhor compreensão das estruturas consolidadas nas escolas. Essas técnicas do poder disciplinar Foucault as definem da seguinte forma:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis (Foucault, 2005, p.120).

Como descrito por Foucault, as técnicas estão intimamente relacionadas com a política e com o corpo. Sua aplicação e astúcia são descritos como formas que enquadram os indivíduos para que estes fiquem presos dentro de sua conduta e atividades, como são os casos dos soldados que tinham seus corpos enquadrados dentro das estruturas de poder. O mesmo ocorre com os espaços escolares, onde são construídas e aplicadas as técnicas com astúcia sobre os corpos dos estudantes, indicando a estes como deveriam se comportar e sentar para o bom desenvolvimento da escrita e do andamento escolar. Os espaços e os poderes sobre os corpos são sociais, os corpos não são mais submetidos à tortura do suplício,

como no poder monástico, pois, como estruturas sociais e políticas, ocupam um novo espaço como instrumentalização a ser utilizável. Foi através da passagem do Antigo Regime para o novo período histórico da Modernidade que novos espaços passaram a existir enquanto estrutura social, suas técnicas se multiplicaram como pequenas astúcias dotadas de um grande poder, que se espalharam em outras instituições como: hospitais, hospícios, escolas e asilos.

A escola, cujo foco e análise são os objetivos deste estudo, vê na técnica uma forma de organizar os espaços. É pelo uso da disciplina como forma de organizar que a escola passa a criar a arte de distribuições. “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas” (Foucault, 2005, p. 121). É em *Vigiar e Punir* que Foucault nos mostra como a técnica utilizou a arte das distribuições e como esta se encontra dividida em quatro partes. A formulação dos espaços deve servir como um processo disciplinar, um elo que permita a elas uma análise tanto particular quanto mútua dos indivíduos. A respeito da arte da distribuição e sobre o procedimento da distribuição dos espaços dirá Fonseca:

Com esse objetivo é desenvolvida uma arte de distribuições, marcada pela precisão das posições. Se houvesse um procedimento totalmente incompatível com a economia da disciplina, ele seria a distribuição aleatória dos indivíduos no espaço ou, melhor ainda, a desatenção para com o problema do espaço (Fonseca, 2003, p. 63).

Na técnica da distribuição, cada indivíduo tem seu lugar e sua destinação e isso fica visível quando analisado sobre a ótica da instituição escolar. Apesar de não falar diretamente para as escolas, Foucault desenha uma estrutura como linha de montagem das distribuições escolares.

Referindo-se ao primeiro elemento da linha de montagem das distribuições escolares, como ponto de partida, Foucault (2005, p. 122) deixa claro que: “A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”. É o que levou os *colégios* antigos e religiosos a adotarem a clausura, e que aos poucos foram sendo articulados nos internatos como forma de educar os que ali se encontravam. Nesses lugares, os espaços eram perfeitos por se tratarem de serem cercados, ou seja, fechados e silenciosos, uma vez que o princípio da vida religiosa é o silêncio. Este modelo que os colégios religiosos carregam como estruturas serviu de inspiração para o que mais tarde vigoraria em outras instituições de ensino. A *cerca*, ou seja, a separação dos indivíduos e o silêncio como parte da obediência que o discente deveria apresentar durante o processo de ensino.

O segundo elemento da distribuição escolar pela perspectiva do pensamento de Foucault é o *quadriculamento*, que assim por ele (2005, p.123) é descrito: “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos”. O quadriculamento mostra como os espaços disciplinares devem ser divididos. Ele serve também para evitar aglomeração e circulação desnecessária dos indivíduos, mas neste caso, dos alunos. Outra função do quadriculamento seria permitir melhor eficiência de comunicação nos espaços e ao mesmo tempo a obtenção de um melhor ângulo para localizar e vigiar os estudantes. Segundo Foucault (2005, p. 123), essa seria uma tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração”. O que se busca é o espaço da visibilidade, onde a cada instante se vigia a conduta de cada com a finalidade de punir ou qualificar a pessoa. A presença do quadriculamento, segundo Foucault, ainda se fez presente nas arquiteturas religiosas das celas dos conventos. Diz Foucault: “o espaço das disciplinas é sempre no fundo, celular. Solidão necessária do corpo e da alma, dizia um certo ascetismo” (Foucault, 2005, p. 123).

A forma como Foucault descreve o *enquadramento* mostra o quão visível é a construção arquitetônica dos espaços escolares, onde cada aluno e aluna é devidamente colocado em seu lugar, a distribuição das salas, a presença da vigilância constante dos professores e dos demais agentes escolares:

O quadriculamento do espaço que a disciplina realiza deve possibilitar uma localização exata do indivíduo, uma vigilância constante sobre seu comportamento, e, quando necessário, a aplicação de sanções sobre ele, acompanhada da mediação de suas reações. (Fonseca, 2003, p.64).

O espaço do enquadramento mostra o quanto a estrutura trabalhada nas instituições escolares apresenta seu lado burocrático, a racionalização do tempo, a divisão dos espaços de convívio entre docente e discente e seu lado ocultado do próprio sistema hierarquizado:

O espaço escolar torna-se assim, no seu desenvolvimento e aprisionamento, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolar – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância espacial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados (Frago; Escolano, 1998, p. 80).

O terceiro elemento da distribuição escolar diz respeito às regras das *localizações funcionais*: Para Foucault (2005, p. 123), essa regra “vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificando um espaço que a arquitetura deixa geralmente livre e pronto para vários usos”. É o caso dos hospitais militares que, segundo Foucault, ao desembarcarem nos portos marítimos, obriga as pessoas a passarem por um filtro que afixa e quadrícula sobre a vigilância médica das doenças. Neste caso, a observação e distribuição estão sobre as técnicas de um profissional da medicina, que, após regulamentar as entradas e saídas, obriga ao confinamento num espaço específico, em quartos ou salas, onde os nomes são marcados. Desse modo, sob os cuidados dos médicos, há o controle da visita aos confinados bem como de seus isolamentos para não haver contágio. Dentro deste contexto, Foucault (2005, p. 124) atesta que “nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico”.

Articulando as ideias foucaultianas sobre as *localizações funcionais*, no contexto escolar, pode-se ver que a criação dos espaços e a presença de um profissional que administre e vigie se faz presente na figura do professor. Este, não o médico, define quem entra e quem sai de seus espaços de domínio, é este também que atesta a sanidade mental dos alunos e os separa e os classifica por salas e turmas: A, B, C e D. A presença de um espaço físico no contexto geográfico escolar, na perspectiva da análise de Foucault, é de suma importância, uma vez que, não os doentes, mas os alunos é que serão estabelecidos nesses locais para que possam, aos poucos, criarem vínculos culturais e de convívio, sempre aos cuidados da vigilância constante de um professor.

O quarto elemento da distribuição, de acordo com o pensamento de Foucault, é a *disciplina*, considerada a arte de dispor em *fila*, e sobre a qual o pensador francês faz a seguinte consideração:

Os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na *fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (Foucault, 2005, p. 125).

No quarto elemento da distribuição, vemos claramente o dispositivo técnico disciplinar dos espaços escolares sendo amplamente apresentado e trabalhado na obra *Vigiar e Punir*. Os elementos para se constituírem em seu todo, precisam antes passar por várias etapas como apresentadas acima, isso para mostrar que a política dos espaços e da disciplina se faz

presente no ambiente escolar. Nas palavras de Foucault (2005, p.126), “As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos, ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos”.

A disciplina teve seu início como prática militar e depois enveredou-se pelos espaços escolares. Desse modo, ela começa seu caminho na “ordenação por fileira, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar” (Foucault, 2005, p. 125). A escola, após definir seu espaço geográfico e arquitetônico do poder político, passa a organizar os espaços não só burocraticamente como também passa a distribuir e organizar os alunos por filas e a alinhá-los em suas salas, corredores e pátios onde passam por sucessão de etapas de ensino com o objetivo de medir seu grau de conhecimento. “E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra” (Foucault, 2005, p. 126). O conjunto do alinhamento permite marcar a organização de um espaço serial, ou seja, para o filósofo, o alinhamento rompe com o sistema tradicional, uma vez que ele permite a vigilância constante dos alunos e fixa o determinado lugar que este deve ocupar e assim possa vir a trabalhar simultaneamente com todos. No caso do sistema tradicional seria diferente: um aluno, por exemplo, trabalharia alguns minutos com o professor, enquanto os demais ficariam ociosos e sem vigilância, pois o grupo estaria disperso e confuso. A forma da nova organização do espaço serial por alinhamento marca não só as escolas, ela se faz presente também nas fábricas e demais instituições de agrupamento, permitindo assim reorganizar uma nova economia para o tempo de aprendizagem.

A criação do espaço escolar disciplinar e sua infraestrutura arquitetônica fez da escola uma espécie de máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Essa estrutura permite não só promover a classificação do aluno em relação ao seu rendimento, como classifica e promove a separação deste daqueles que não atingiram o mesmo grau de entendimento. Além do rendimento, a separação dos estudantes em salas esconde outro fator que muito marcou e ainda marca o sistema escolar que é a segregação segundo a posição social. Esse fator mede o aluno de acordo com sua limpeza, e conforme a fortuna de seus pais. Dessa maneira, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar atento e classificatório do professor. Foucault destaca em suas análises que o ambiente da maquinaria escolar é um ambiente que: segrega, puni, vigia e ainda recompensa os melhores. Essa análise leva em consideração não somente os espaços concretos escolares, mas também as estruturas financeiras das famílias (Foucault, 2005).

O papel que o professor desempenha sobre a política do espaço disciplinar e da distribuição das técnicas no ambiente escolar segundo Carvalho é:

O educador, no caso, vê-se situado na organização de um espaço analítico de poder, pois ele, irrevogavelmente, é parte essencial nos procedimentos de distribuição das táticas e estratégias disciplinares que são feitas para “conhecer, dominar e utilizar” os espaços, as regras, a funcionalidade temporal, e eficiência dos gestos, os rituais instalados e a perpetração de outros presentes na escola. Enfim, a condição minuciosa da vida acadêmica, seu controle, vigilância e possíveis sanções. A disciplina enquanto “relação de sujeito estrita”, como argumenta Foucault, é a marca mais indelével do governo do professor (Carvalho, 2010, p. 60).

O papel do professor, na perspectiva da obra *Vigiar e Punir*, não poderia ser outro que não fosse o de ser o agente regulador dos espaços do saber e do poder, é ele quem passa mais tempo com o aluno e que absorve as condições do saber que este possa vir a desenvolver. Ele aplica táticas e distribui os espaços, colabora com o sistema burocrático de ensino e aprendizagem e elabora formas que classificam e segregam os mais aptos dos considerados não aptos. Assim, na visão de Foucault:

Na pedagogia, o mestre [é mestre] enquanto detém a verdade, formula a verdade, formula-a como convém e segundo regras que são intrínsecas ao discurso verdadeiro que ele transmite. A verdade e as obrigações quanto à verdade estão do lado do mestre. Isso vale em toda a pedagogia (Foucault, 2004, p. 494).

Além de vigiar os espaços e de cuidar das táticas do ensino do sujeito, o mestre como descrito acima, em pleno século XVIII, além de começar a ordenar a fila, participava também de um incipiente movimento de enquadramento da razão. O professor, neste caso, o mestre, passa a ser revestido do papel de dominar a verdade e assegurar as regras do discurso da verdade que deveria transmitir. Desta forma, o professor passou a ser visto como detentor do conhecimento, do saber e do poder, por possuir não somente os espaços disciplinares, mas como alguém que tem a verdade. Nesse contexto, toda a pedagogia absorve essa imagem e função do mestre.

Dentro das construções das técnicas e como parte da arte das distribuições, Foucault aponta para “*o controle da atividade*”, na qual a presença do tempo é parte integral da vida escolar, e da construção das atividades. De acordo com Foucault:

O *horário*: é uma velha herança. As comunidades monásticas haviam sem dúvida sugerido seu modelo estrito. Ele se difundiria rapidamente. Seus três grandes processos — estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações

determinadas, regulamentar os ciclos de repetição — muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais (Foucault, 2005, p. 127).

O seguimento e cumprimento de horário que oriundos da vida monástica e os próprios hábitos disciplinares não foram coisas que o século XVIII recusou. Dentre estes esquemas e das novas técnicas sobre os corpos e sobre os espaços, o horário ocupou na educação um papel crucial que ainda se faz presente nos dias de hoje na vida escolar e acadêmica (FOUCAULT, 2005).

A indústria foi outra instituição que, segundo Foucault (2005, p.128), conservou durante muito tempo uma postura religiosa. O enquadramento das fábricas e dos conventos, com o passar do tempo, instalou nesses lugares a disciplina perfeita capaz de medir o ritmo do exercício aplicado e das atividades executadas. Durante séculos, as ordens religiosas de vida consagrada foram mestras das disciplinas⁷, eram as especialistas do tempo, tinham o domínio da técnica do ritmo e das atividades reguladoras. Nas escolas, as divisões do tempo apresentavam-se cada vez mais constantes na execução das atividades rotineiras. Esse seccionamento materializou-se mais claramente na divisão dos conteúdos nas denominadas matérias. Dessa maneira, os alunos, com o passar do tempo, iriam melhorando sua disciplina e fazendo dos seus corpos parte integrada do funcionamento escolar. Esse esquema, além de desenvolver a disciplina, fazia com que os estudantes não ficassem ociosos nas escolas por não saberem o início e o fim da próxima atividade:

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entradas do monitor, 8,52 chamadas do monitor, 8,56 entradas das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc (Foucault, 2005, p. 128).

A organização do tempo como forma de manter a disciplina leva os alunos a seguirem o compasso do relógio como forma de ritmo. Uma sala disciplinada é aquela que adentrou nos parâmetros da técnica, isso permite menos desperdício de tempo e torna desnecessário castigo:

⁷ É que esse poder disciplinar, no que tem de específico, tem uma história, que esse poder não nasceu de repente, que também não existiu sempre, que se formou e seguiu uma trajetória de certo modo diagonal, através da sociedade ocidental. E, para tornar apenas, digamos, a história que vai da Idade Média aos nossos dias, creio que podemos dizer que esse poder, no que ele tem de específico, não se formou propriamente à margem da sociedade feudal, nem, certamente, tampouco em seu centro. Formou-se no interior das comunidades religiosas; dessas comunidades religiosas, ele se transportou, transformando-se, para com unidades laicas que se desenvolveram e se multiplicaram nesse período da pré-reforma, digamos, nos séculos XIV-XV. E podemos apreender perfeitamente essa translação em certos tipos de comunidades laicas não exatamente conventuais, como os célebres "Irmãos da Vida Comum" que, a partir de certo número de técnicas que tornavam emprestadas da vida conventual, a partir igualmente de certo número de exercícios ascéticos que tornavam empresta dos de toda uma tradição do exercício religioso, definiram métodos disciplinares relativos à vida cotidiana, à pedagogia (Foucault, 2006, p. 51, grifo próprio).

O princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não ociosidade; é proibido perder tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdício do tempo – erro moral e desonestidade econômica. Já a disciplina organiza uma economia positiva (Foucault, 2005, p. 131).

Mesmo com a aplicação dos princípios da economia e dos esforços para se evitar o desperdício, pode-se constatar que o processo escolar não levou os alunos ao comprometimento, “o que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada” (Foucault, 2005, p. 131).

O processo disciplinar abriga várias estruturas que fazem parte da distribuição dos indivíduos no espaço e que se utilizam de várias técnicas a serem aplicadas sobre os corpos dos estudantes. Trata-se de um processo, conforme já indicado acima, de docilização. Nesse sentido, a escola, sendo um eficiente instrumento de maquinaria sobre os corpos, é capaz de desenvolver sua política de espaçamento, enquadramento geográfico e histórico na produção de subjetivação de crianças, jovens e adultos.

Para melhor analisar como Foucault distribui os indivíduos nos espaços e como a disciplina da vigilância se instalou nas várias instituições de poder que surgiram ao longo do século XIII, o próximo tópico analisará o panóptico de Jeremy Bentham e sua contribuição na maquinaria escolar.

2.3 DO PANÓPTICO AO PANÓPTICO ESCOLAR

Deixando os “espaços abertos” da primeira sociedade teatral, onde o soberano ensinava por meio do suplício um ensino do medo e da obediência, vemos nascer no século XVIII, um novo espaço de controle que, vinculado ao capitalismo, produziu: hospitais, escolas e prisões, como forma de deter o saber e o poder. Essas instituições passam a configurar nas vidas das sociedades como que um novo dispositivo de controle. Esse novo dispositivo denominado panóptico⁸ analisado por Foucault, “nascia” das análises do filósofo e jurista Jeremy Bentham. A importância de Bentham para o pensador francês fica nítida em

⁸ O irmão de Jeremy Bentham criou, originalmente, o conceito de um edifício circular que permitisse a um pequeno número de gestores controlar um grande número de trabalhadores não qualificados. Em 1786, em uma visita a Krichiev (atual Bielorrússia) para ver seu irmão Samuel que aconselhou o Príncipe Potemkin, ele aproveitou a ideia do panóptico e a desenvolveu como um modelo de gestão de contrato o qual ele via como particularidade apropriada para o formato da prisão, não somente mais econômico, mas também mais efetivo (Peters, 2015, p. 365).

suas palestras ministradas no Brasil em 1973, na Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde chega a pronunciar:

Peço desculpas aos historiadores da filosofia por esta afirmação, mas acredito que Bentham seja mais importante para nossa sociedade do que Kant, Hegel, etc. Ele deveria ser homenageado em cada uma de nossas sociedades. Foi ele que programou, definiu e descreveu da maneira mais precisa as formas de poder em que vivemos e que apresentou um maravilhoso e célebre pequeno modelo desta sociedade da ortopedia generalizada: o famoso *Panopticon* (Foucault, 2013, p. 87-88).

Como parte da sociedade disciplinar do século XVIII e XIX, cuja característica é a disciplina e a vigilância constante, Foucault (2005, p. 178) chega a dizer “Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância” não estamos mais habitualmente nos espetáculos dos campos abertos no qual se armava a cena do suplício, nós nos encontramos no regime moderno, em uma estrutura já estruturada, somos vigiados constantemente:

O espetáculo transformado em vigilância, o círculo que os cidadãos faziam em torno de um espetáculo, tudo isso é invertido. Tem-se uma estrutura completamente diferente, em que os homens expostos uns ao lado dos outros num espaço plano serão vigiados do alto por alguém que será uma espécie de olho universal (Foucault, 2018, p.23).

Foi através da constatação das mudanças no espaço de poder que Foucault introduziu as ideias do panóptico⁹ de Bentham. Nesse contexto, o dispositivo panotípico seria a representação dos modos de se organizar os indivíduos no espaço e reconhecê-los sem ser necessário interferir em suas atividades. Assim, o panóptico seria a implantação de uma eficiente economia de vigilantes, uma poderosa ferramenta de organização e controle espacial. Assim, o panóptico seria a implantação de uma eficiente economia de vigilantes, uma poderosa ferramenta de organização e controle espacial. É sobre a ótica da vigilância constante que se pode operar a disciplina nas várias instituições. Como é no caso do condenado que tem seu corpo demarcado em seus espaços, e que passou a ser visto e vigiado pela nova arquitetura do panóptico, sem saber quem está lhe observando.

Segundo Ritter:

⁹ O Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. E cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir a sua loucura, etc. Na torre havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que o indivíduo fazia estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de persianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (Foucault, 2013, p. 88).

O panóptico é um dispositivo e um paradigma. Dispositivo porque é um mecanismo de controle que observa, caracteriza, classifica os indivíduos e os organiza como grupo. Paradigma por ser um modelo utilitarista, em que tudo se repete, sejam os indivíduos, os doentes no hospital, as crianças nas escolas ou os operários nas fábricas. Tudo nele é artifício, nada de natural, de contingente, nem falta. As articulações, os dispositivos, as manipulações. Por toda a parte, máquinas, em que a razão faz reinar sem partilhar sua necessidade (Ritter, 2018, p. 132).

Cada instituição adota uma finalidade para o modelo arquitetônico do panóptico. Tomando como exemplo as instituições hospitalares, de acordo com Ritter (2018), estes lugares tornaram-se indispensáveis para dividir e proteger as pessoas. Desta forma, espaços são criados de tal forma que haja isolamento de quem está dentro e de quem está fora. Os de fora têm a ideia de imunidade e os que estão dentro estão doentes. No entanto, independente da constatação dos espaços do hospital, se este está fora ou dentro, todos passam pela observação da vigilância e classificação.

Os espaços das prisões, como descreve o filósofo, são espaços de disciplina e apresentam estruturas de vigilância cujo objetivo é levar os presos a desenvolverem corpos dóceis. A este respeito escreve Foucault:

Os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência (Foucault, 2005, p. 195).

A escola é outra instituição que adotou o modelo do panóptico como forma arquitetônica e como meio de produzir a disciplinaridade. Mas este assunto em específico será abordado logo adiante.

A ótica da vigilância apresentada pelo panóptico pode proporcionar duas análises sobre o mesmo espaço: a de quem é vigiado, o preso, e do agente que o vigia. A ótica do agente que vigia os presos desenvolve-se através da multiplicidade, ou seja, devido ao acúmulo de presos, estes podem ser localizados em razão da visão e da separação que os espaços de funcionalidade apresentam pela estrutura de poder, assim, permite-se o controle sobre os detentos. A ótica do preso é a de ser vigiado onde sua liberdade enquanto corpo não lhe pertence mais, seu tempo é o da produtividade e sua solidão é sequestrada pelo olho que tudo vê. Esta é a ótica e a estrutura do poder do panóptico instalada nas instituições

disciplinares, a de permanecer seguro e vigiado o tempo todo. Essa estrutura faz com que depois de sequestrar o corpo sobre a ótica da disciplina e da vigilância os presos passem a se autovigiarem uns aos outros, isso porque, eles já se encontram tão habituados com o regime que passam a fazer tudo sob a ótica do medo e da disciplina incorporados em seus seres.

A ideia que Bentham desenvolveu foi de tamanha grandeza e eficiência que as instituições que adotaram sua técnica não tiveram dificuldades em fazer com que os vigiados cumprissem suas tarefas, por produzirem neles não somente corpos dóceis, mas por desenvolverem a dúvida se estão a toda hora sendo vigiados. Portanto, dentro da estrutura do panóptico, desenvolve-se a preocupação constante e excessiva com a vigilância.

Tamanha é a engenhosidade e eficiência que o panóptico apresentou que ele chega a ser comparado a um zoológico. De acordo com Foucault:

O Panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo grupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo. Fora essa diferença, o Panóptico, também, faz um trabalho de naturalista. Permite estabelecer as diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular seu salário em vista disso. Este é um dos aspectos. Por outro lado, o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos (Foucault, 2005, p. 168).

Relativamente ao panóptico, a reflexão de Foucault indica que houve a quebra de um paradigma com e pela substituição do animal no zoológico pelo homem vigiado continuamente. Desse modo, a distribuição do zoológico poderia ser vista, nessa mudança paradigmática, nos hospitais, prisões e escolas, pois nesses espaços cada grupo em específico deve ocupar sua jaula para que se possa desempenhar suas experiências e tirar o máximo proveito dos enquadramentos.

Desse modo, o panóptico deve ser compreendido como uma forma de estrutura na qual são definidos poderes sobre a vida dos homens. Essa maneira de se compreender o panóptico como uma espécie de laboratório de controle e domínio deve ser analisada e compreendida sob a mesma ótica do pensamento de Foucault sobre o poder. Vale destacar que para esse filósofo o poder não deve ser visto como algo negativo e sim como algo que gera produção. E foi isso que os espaços e a arquitetura do panóptico realizaram.

As estruturas panotípcas indicam que o poder não se concentra apenas em uma dimensão macro e sim se espalha pelos vários espaços das instituições. Desse modo, pode-se afirmar que uma destas instituições em especial seria a escola, uma vez que ela, através do enquadramento e do espaçamento da arquitetura do panóptico, ajuda a produzir indivíduos subjetivados nas estruturas sociais de nossa sociedade.

Não seria possível pensar ou construir o pensamento de Foucault sobre a ótica do panóptico na vertente educacional sem a devida contextualização histórica e política. As mudanças históricas e culturais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX possibilitaram grandes transformações nos espaços escolares. Uma destas transformações foi a saída da primeira fase do poder da soberania, que antes detinha o poder da vida e da morte sobre os corpos de seus súditos. Com o tempo, a punição enquanto suplício perde sua força, passando a vigorar em seu lugar um novo modelo de arquitetura e de disciplina sobre os corpos. Esse modelo, de uma forma direta, atingiu os corpos dos estudantes. A partir dessa contextualização, pode-se compreender o movimento filosófico e geográfico dos espaços conforme pensados por Foucault, bem como o aparecimento do que foi o panóptico, não só para a época como para várias instituições, como hospitais, clínicas, prisões, fábricas e escolas.

Segundo Muchail (1986), foi no final do século XVIII que a sociedade disciplinar começou a ser formada, principalmente sobre o modelo de organização do espaço, de controle sobre o tempo e da vigilância. Nesse contexto, a sociedade passa também a registrar as condutas das pessoas. Foucault, ao estudar o pensamento de Bentham, depara-se com o modelo de projeto arquitetônico e espacial, o panóptico. Sobre este novo espaço, dirá Veiga-Neto (2003, p.68): “Foucault nos mostra o quão econômico é essa máquina óptica, ao possibilitar que uns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos não importando se isso é prisão, num hospital, numa fábrica, num asilo, numa escola”.

A escola do modelo panóptico que tudo vê e em tudo adentra seria a instituição que construiria e distribuiria os espaços arquitetônicos de cada uma de suas alas, desde da separação e organização das filas nos corredores, como a classificação e distribuição dos alunos por séries. É uma escola pensada para distribuir os indivíduos em seus espaços com a finalidade de vigiá-los e puni-los se preciso for. É uma escola que exerce seu poder sobre os corpos dos alunos fazendo estes obedecerem à estrutura que lhes é imposta, tendo um supervisor que fiscalize suas produções. Deste modo, a escola pensada e construída sobre o modelo do panóptico é uma escola da disciplina. Por disciplina e organização argumenta Foucault:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (Foucault, 2020, p. 126).

Depois de organizar os espaços e de distribuir os alunos em salas, a escola passou a cuidar da produção dos corpos, uma vez que os corpos dos alunos não são reconhecíveis como os dos soldados do século XVII¹⁰, pois estes poderiam ser reconhecidos de longe pela vestimenta e pelo corpo. Esses guerreiros levavam os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho. Seus corpos eram como glórias de suas forças e bravuras. A figura da disciplina era a marca por excelência de um bom soldado, este a carregava em seu corpo. Essa postura disciplinar ainda hoje é adotada nos meios militares: a disciplina como forma de preparar os indivíduos. Já na segunda fase do século XVIII, o soldado tornou-se uma espécie de artefato ou objeto que se fabricava. De uma massa sem forma, de um corpo inapto. O treinamento rígido e constante fazia com que, aos poucos, as posturas fossem corrigidas. As passagens de épocas mostram que os hábitos mudaram, e que os corpos acompanharam estas mudanças. O corpo, nesse período, é visto como manipulável, passível de ser modelado, treinado, capaz de obedecer e de responder, podendo se tornar hábil e ter suas forças multiplicadas. Essa mesma concepção e prática pode ser vista sendo aplicada às escolas que seguem o modelo do panóptico, pois elas projetam nos alunos e nas alunas a fabricação de corpos dóceis (Foucault, 2005).

É a partir da construção arquitetônica das escolas que se fabricam corpos dóceis e disciplinados. Com isso:

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (...), ou para vigiar o espaço exterior (...), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (Foucault, 2005, p. 144).

¹⁰ Eis como ainda no início do século XVII se descrevia a figura ideal do soldado. O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia (Foucault, 2005, p. 117).

Da articulação e dos detalhes da vigilância surgem dois movimentos: o do vigia e do vigiado. Essa compreensão pode ser transposta para o contexto escolar, inclusive da atualidade. Neste caso, professor e aluno participariam dos movimentos de vigilância e controle. Os professores, aqueles que vigiam, têm a responsabilidade de inscrever suas observações a respeito de cada aluno através da anotação e descrição de seus desempenhos em livros próprios, durante um intervalo de tempo, geralmente meses. Desse modo, os professores e demais agentes da educação desempenhariam a tarefa de fazer com que as salas e os espaços das escolas ficassem organizados e seguissem o mesmo ritmo imposto pela disciplina do ambiente (Foucault, 2005).

De acordo com Foucault (2005, p. 140), “O treinamento das escolas deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais”. Nesse sentido, esse ambiente de controle e vigilância pode fazer com os alunos vigiados vejam a si mesmos como estando presos e acorrentados aos fardos que devem cumprir perante as obrigações que lhes são impostas, seus corpos devem trabalhar em silêncio para que não atrapalhem o andamento da produção do ambiente. Não bastasse as exigências e disciplinas que os professores lhes impõem, os alunos, no contexto da forma de disciplina que estamos estudando, são obrigados a seguir os sinais que lhes são dados como formas de avisos intimidatórios e divisões de obrigações.

Os espaços que se estabelecem na arquitetura do ambiente escolar mostram-se em suas divisões e disciplinas, lugares de micropoderes, pois, ambos, alunos e professores ocupam o mesmo espaço, e ambos exercem a vigilância um sobre o outro. Esse poder que o espaço e a disciplina impõem sobre ambos, acaba sendo interiorizado em seus corpos, de modo que cada uma passa a se autovigiar e punir.

A estrutura do panóptico não só alterou a vida dos envolvidos, ela incorporou toda uma dinâmica e técnica em seu espaço de disciplina. Estas técnicas operaram na vida escolar como um todo, ou seja, todos os espaços ocupados dentro do panóptico e até fora dele estão sujeitos a ele. A presença do tempo na vida da escola foi fundamental. Tudo começou com o horário, um horário para entrar e sair, horário para trocar de aula e de professor. O tempo captado cronometrado mostrava o quanto na vida escolar e também fora dela (além-muros) o relógio funcionava como instrumento de imposição de disciplina. Sendo assim:

Os relógios escolares – também os relógios domésticos e os de uso pessoal -, ao regular a conduta diária, servem para essa aprendizagem; organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade, que

são na expressão de Foucault, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (Frago, Escolano, p. 44).

O panóptico, seja ele escolar ou não, não se perpetuava sozinho, ele era mais um dispositivo criado para mostrar que a disciplina se aplicava entre os espaços, espaços estes que são de hierarquia e disciplina. O olho que tudo vê, só vê porque trabalha em conjunto com outras técnicas que o auxiliam em sua programação. O mesmo se dá com as instituições escolares, que passavam a exercer na vida dos estudantes a disciplina e a docilização dos corpos. O panóptico escolar enquanto dispositivo arquitetônico do poder que punia mostrava-se eficiente enquanto capaz de combinar técnicas de punição no sistema de vigilância. E para que o seu controle seja pleno e eficaz, ele trabalhava através do exame. O exame é uma técnica que auxilia no dispositivo de vigilância. Este novo dispositivo será abordado no próximo tópico da análise na maquinaria escolar.

2.4 O EXAME: TÁTICAS INSTRUMENTAIS NA EDUCAÇÃO.

O exame se encontra como parte instrumental eficaz da hierarquia e da vigilância que se instala sobre o campo do poder disciplinar De acordo com Foucault:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (Foucault, 2005, p.154):

O exame não trabalhava sozinho, enquanto técnica de hierarquia combinava a sanção normalizadora, ou seja:

A sanção normalizadora é combinada com as técnicas da vigilância hierarquizada através do exame. O exame é um controle normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Como elemento dos dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Ele supõe um mecanismo que relaciona a formação de saber a uma certa forma de exercício de poder (Portocarrero, 2004, p. 174).

A sanção normalizadora e as técnicas de vigilância permitiam uma execução de empenho nos espaços de vigilância, que vão desde as menores articulações, até seu comportamento normal, tudo passa pela aplicação da tecnologia da disciplina. Desta maneira, a sanção normalizadora emprega formas cautelosas de classificação dos sujeitos em salas de

aulas. A “sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo” (Foucault, 2005, p.160).

Com o objetivo de aplicar a vigilância aos espaços, esta acaba exercendo o controle sobre o corpo do aluno, pois este, nesse contexto, deve “ser corrigido, deve ser reconduzido para o “reto e bom caminho”. Não interessa para o poder a pessoa daqueles sobre quem o suplício é exercido, mas sim colocá-los a seu serviço como indivíduos “normais”, “dóceis” e “produtivos” (Nunes; Assmann, 2000, p.142). Aqui o que importa é que os alunos sejam conformados às regras que lhe são aplicadas. Com isso, estabelecem-se formas políticas de recompensas, ou seja, os desviados ou desajustados são reabilitados ao espaço escolar.

Sobre o direcionamento da sanção normalizadora e sua aplicação ao princípio político de recompensa dirá Fonseca:

A aplicação de uma sanção, mesmo sendo direcionada para o exercício daquilo que se espera, é capaz de conseguir uma adequação de comportamentos antes desviantes. Mas a aplicação desse tipo de sanção ao lado de um mecanismo de recompensas permite não só a adequação, mas também um conhecimento das índoles e valores, ou seja, paralelamente a um redirecionamento dos comportamentos, seria possível a sua qualificação. Isto porque a recompensa representa a criação de um polo positivo ao lado do polo negativo, que é a inobservância. Há, dessa forma, a abertura de duas possibilidades para o direcionamento do comportamento: uma boa (recompensa) e uma má (desvio) (Fonseca, 2003, p. 59).

Por todo o exposto acima, pode-se verificar a importância que a disciplina adquire em nos processos hierárquicos de classificar os comportamentos e as atitudes dos indivíduos dentro dos espaços arquiteturais para moldar os corpos dos indivíduos. Quando a disciplina passa a ser empregada nas instituições de ensino, agrega em seus enquadramentos espaciais as mesmas técnicas empregadas em outros espaços de vigilância, tendo o professor como agente regulador dos espaços que aplicam-lhes, segundo Foucault (2005), pequenas penalidades em relação ao tempo; e toda a carga que lhe impõe como: atraso ou interrupções da atividade; sua aplicação ao cuidado do zelo; o discurso, as falas e palavras de insolência, o corpo; cuidado com a higienização e a sexualidade e promiscuidade.

Dentro deste processo, a sanção normalizadora combinou sua técnica de vigilância hierarquizada, que passa a operar nas escolas da seguinte forma:

Através do exame, a escola pode controlar os seus alunos, e não apenas no contexto eminentemente didático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), mas sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire também a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a impressão de

estar constantemente vigiado. Por outro lado, este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc (Gallo, 20014, p. 93).

Desse modo, o impacto das sanções normalizadoras ocorre em etapas nos espaços escolares: primeiro é preciso comparar os alunos, avaliá-los, olhar suas anotações, ou seja, seus desempenhos, seu portuário enquanto jornada escolar, e assim, classifica-los com base em suas habilidades, suas eficácias (Sala A, os melhores, Sala B, os razoáveis com poucas dificuldades, Sala C, dificuldades, Sala D, repetentes). Só assim será possível enquadrar e segregar aqueles que são normais e anormais, bons e acamados.

A este respeito acrescenta Foucault:

(...) a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. Os Irmãos das Escolas Cristãs queriam que seus alunos fizessem provas de classificação todos os dias da semana: o primeiro dia para a ortografia, o segundo para a aritmética, o terceiro para o catecismo da manhã, e de tarde para a caligrafia, etc. Além disso, devia haver uma prova todo mês, para designar os que merecessem ser submetidos ao exame do inspetor. Desde 1775, há na escola de Ponts et Chaussées 16 exames por ano: 3 de matemática, 3 de arquitetura, 3 de desenho, 2 de caligrafia, 1 de corte de pedras, 1 de estilo, 1 de levantamento de planta, 1 de nivelamento, 1 de medição de edifícios. O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida — a “obra-prima” autenticava uma transmissão de saber já feita — o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia” (Foucault, 200, p. 155).

A escola, enquanto uso do aparelho de exame, desempenha seu processo hierárquico através de micropenalidades, levando do erro a obtenção do acerto. A escola torna-se lugar de rígidas técnicas e de castigos para os que não cumprem as normas. Assim, ela incorpora como forma administrativa o sistema burocrático, que afeta a vida dos espaços escolares que vão desde cobranças de pontualidade à suspensão ou desligamento dos professores e alunos ou de outros agentes escolares.

Em tempos de outrora, a escola em território nacional, não ficou distante do que o pensador francês destacou enquanto sanção moralizadora em seus espaços de ensino, Segundo as professoras Aragão e Freitas (2012, p. 19), “até o século XIX, os castigos físicos eram

praticados de forma natural para educar crianças – seja na relação professor/aluno, seja na relação pais/filhos – a exemplo daquelas adotadas pelas congregações lassalistas no século XVII”.

Sobre a prática do exame acrescenta Gallo:

(...) tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem-sucedido no exame (Gallo, 2004, p. 94).

Para compreender os procedimentos que o exame desempenha em seu papel de técnica e vigilância, Foucault propõe três momentos emergentes. O primeiro aponta para a inversão da economia e do posicionamento com relação ao poder:

(...) tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe. (...) O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória (Foucault, 2005, p. 156).

Como parte da tradição e com o objetivo de sustentar o prestígio através do reconhecimento e respeito, fez-se necessário que o detentor do poder se mostrasse, neste caso, o rei ou alguma autoridade cujo cargo carregasse honrarias. Fazendo uma alusão ao que foi falado acima por Foucault, podemos adotar as ideias de quem muito bem sabia destas questões: Maquiavel. Em suas palavras sobre o rei ou o detentor do poder (2000, p. 113), “deve ele fazer com que de seus atos se reconheça a grandeza, a coragem, a gravidade e a fortaleza”.

A grande mudança de natureza paradoxal que ora estamos analisando é que o poder deixa de exercido por uma figura que se mostra, se revela, e passa a se manifestar enquanto técnica disciplinar na invisibilidade. O poder deixa de pertencer ao olhar empírico e passa a ser empregado no espaço oculto. A invisibilidade passa a operar enquanto dispositivo disciplinar instalado pela nova tecnologia, esta passa a operar na vida dos indivíduos pelo cumprimento das regras no plano social através da ação social. Sobre esse paradoxo apresentado por Foucault, diz Fonseca:

O mecanismo disciplinar, através do exame, inverte o sentido da visibilidade. Agora são as relações de poder que devem permanecer ocultas. Isso não significa que devam deixar de atuar, mas sim de aparecer. Uma vez que se tornam invisíveis, obrigam a uma visibilidade cada vez maior e mais detalhada aqueles que submetem à sua atuação (Fonseca, 2003, p. 61).

Este mesmo estado paradoxal que passou de um princípio a outro instalou-se nos espaços escolares de uma forma diferente em seu contexto espacial, ou seja, o poder sobre os espaços se dava ao ar livre em contato com a natureza, é o que fala Frago e Escolano (1998, p. 90): “A escola estava ao ar livre, na natureza, não entre as paredes de um edifício”. Esse novo espaço que passa a existir com os avanços da revolução francesa e do uso do método como instrumento racional mostra que a passagem para o novo sistema político dos espaços é um processo que agrega novos dispositivos disciplinares, que passam a ser implantados nas escolas. Aqui nasce a necessidade de se fazer o que Foucault alegou: “uma história dos espaços - que seria ao mesmo tempo uma história dos poderes”. Aqui se instala o paradoxo que Foucault atribuiu à mudança de olhar sobre o poder e sobre o espaço que este passa a ocupar. A escola, neste sentido, passa a construir seus espaços alicerçada no exame como forma de submeter os alunos ao comando de um professor. Com o aparecimento do exame, “o normal na escola é ser obediente, abaixar a cabeça, aceitar a verdade do professor, não questionar, comportar-se em sala (...). Se fugimos a esse padrão normativo, somos punidos, somos catalogados, observados, examinados” (Moreira, 2019, p. 139).

Em segundo lugar, “o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário, (...) seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constroem ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas” (Foucault, 2005, p. 157). O que se aplica é o seu resultado como forma de arquivar os detalhes produzidos sob a força no corpo do indivíduo. O mesmo se aplica aos espaços da escola, o controle sobre a frequência de entrada e saída, os registros das chamadas, documentos e arquivos de avaliações em pastas. A cada aula, documenta-se e arquiva-se tanto o aluno quanto o professor. O professor arquiva o arquivo, ou seja, ele recebe o arquivo do sistema burocrático em seu primeiro momento onde organiza os planos de sua ação. No segundo ato, ele arquiva os papéis produzidos nos espaços de aulas, as provas e exercícios. Assim, o exame constrói alunos compactados pelo arquivamento em documentos. Desse modo, ao saírem da escola, esses alunos serão capazes de cumprir etapas, arquivar e analisar dentro do mesmo viés pelo qual aprenderam.

Desta forma, o exame passa a colocar os alunos num campo de vigilância sob uma rede que padroniza suas anotações e escritas, isso mostra o quanto a histórica herdou da

disciplina imposta pela instalação do relógio em seu espaço escolar. A presença simples deste dispositivo faz com que todos os alunos sejam impactados e arquivados dentro de um prazo. Desta maneira, todos passam a obedecer a sincronia do tempo. É o tempo que marca a duração do arquivamento e é ele que impõe seu ritmo e disciplina aos corpos dentro dos espaços de disciplina.

No terceiro e último lugar, o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”. O que Foucault analisa é:

O caso não é mais, como na casuística ou na jurisprudência, um conjunto de circunstâncias que qualificam um ato e podem modificar a aplicação de uma regra, é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado tem que ser classificado, normalizado, excluído (Foucault, 2005, p. 159).

O mesmo processo se aplica aos espaços da escola, que fazem dos atos dos alunos um conjunto de circunstâncias capazes de qualificar seus atos e de modificar a aplicação de uma regra. Ou seja, na burocracia dos espaços escolares, os atos que qualificam sua singularidade podem ser modificados. Os alunos, em seus estados naturais, ao entrarem pelo portão da instituição, passam a ser qualificados e modificados pelas regras e disciplinas que se aplicam internamente nesse processo. Por mais que este seja um indivíduo único, ao estar no ambiente escolar, passa a ser mensurado, comparado relativamente aos outros, sem que seja levada em consideração sua própria individualidade. O processo de subjetivação que os espaços apresentam faz dos estudantes peças da grande maquinaria educacional (Foucault, 2005).

Para comprovar sua exatidão na execução, o exame trabalha como fixação simultaneamente ritual e científica das diferenças. A presença do ritual como forma de manter a disciplina é parte do programa da educação, a presença do uniforme como marca de um soldado. Neste caso, o estudante mostra o ritual de se paramentar todos os dias para as aulas, é um ritual que é passado dos muros da escola para dentro das casas, estando dentro dos muros das escolas sua singularidade é perdida, pois este trabalha dentro de um ritual de perfeição comunitária. A parte científica das diferenças seria a manifestação oposta aos status da cerimônia, mas isso é uma barreira a ser quebrada, nas ritualizações escolares.

Na visão de Gallo:

A Pedagogia enquanto ciência, materializada na instituição escolar, está na base daquilo que Foucault chamou de sociedade disciplinar, base do mundo ocidental contemporâneo. As sociedades disciplinares foram as responsáveis pela individualização do poder, pelo processo de subjetivação que, ao

mesmo tempo, permitiu a autotematização do humano, com o aparecimento das ciências humanas, e o estabelecimento de novas formas de convívio social e de relações de poder, onde a dominação é introjetada por cada indivíduo. Essa introjeção cria uma ilusão de liberdade e autonomia, pois cada um de nós é supostamente responsável por suas escolhas: o que, quando e como comprar, em quem votar, por exemplo (Gallo, 2004, p. 94).

Para poder compreender como este processo genealógico do poder disciplinar se perpetuou ao longo dos séculos dentro da maquinaria escolar, analisaremos no segundo capítulo a presença da educação jesuítica como principal anfitriã do modelo disciplinar e de poder dentro dos espaços escolares do Brasil no século XVI.

3 A PEDAGOGIA DA VIGILÂNCIA DISCIPLINAR COMO HERANÇA JESUÍTICA NO BRASIL

Os jesuítas (...) haviam estabelecido colônias em que a existência era *regulamentada* em cada um dos seus pontos (Foucault, 2009, p. 42, grifo próprio).

Ao dar início às investigações genealógicas e culturais da pedagogia da vigilância que marcaram os séculos XVII e XVIII com práticas disciplinares em espaços punitivos sobre os corpos, faz-se necessário entender o movimento político e cultural que ocorreram nos espaços de poder naquela época. Ou seja, antes do nascimento da pedagogia da vigilância, os espaços instalados no poder monárquico eram marcados pela presença do rei ou o soberano, que não só detinha o poder dos espaços geográficos como detinha o poder sobre os corpos de seus condenados e, de certa forma, sobre os corpos de todos os que habitavam em seu território¹¹. Nesse sentido, afirma Foucault (2005, p. 33) que “Diante da justiça do soberano, todas as vozes devem-se calar”.

Os espaços genealógicos que Michel Foucault nos apresenta são marcados pela transição do suplício e da autoridade do soberano para uma nova forma de saber e poder. Desta nova fase desabrochada no século XVIII, surge o modelo disciplinar como forma de manter o controle dos corpos dos indivíduos frente às transformações do sistema capitalista e também das mudanças na estrutura espacial das distribuições e localidades como as escolas, fábricas, hospitais e prisões.

Foucault desenvolve seu pensamento e análise das transformações políticas e culturais a respeito do sistema disciplinar que se instalou nos colégios e escolas da Europa Ocidental a partir de dados históricos e arqueológicos. Com isso, ele elabora uma genealogia dos espaços de poder e de saber que se instalaram em várias instituições. Dos vários modelos epistemológicos apresentados por Foucault e que são objeto deste trabalho, destacam-se as instituições militares e escolares, sendo estas últimas o foco desta pesquisa. No foco que adotamos em nosso estudo, consideramos que as premissas das instituições escolares ainda vigentes nos dias atuais são semelhantes às de instituições religiosas como as dos Jesuítas, os

¹¹ O poder soberano, o direito de espada -, a submissão desta vida e de total controle do poder régio, portanto da atualidade “fazer morrer e deixar viver”. No entanto, é sempre pela possibilidade de “matar” que o poder soberano detém o poder da vida, vou fazer viver. Com a mudança de “paradigma político”, da transformação do direito, à vida constitui outro estatuto, ainda que obedecendo inversamente a mesma conjunção do poder soberano, isto é, viu “fazer viver e deixar morrer” (Garcia, 2021, p. 61).

quais, no século XVI, têm seu modelo político de governo e atuação alicerçado no poder monárquico (soberano) e no poder da Igreja, do Papado.

A presente pesquisa parte das constatações históricas, bibliográficas e culturais apontadas acima. Ela visa também acompanhar as transformações dos espaços de poder e saber que se instauraram nas instituições, em especial, neste caso, nas escolas e nos colégios do século XVIII, tal como foi apresentado por Foucault sobretudo por meio da obra *Vigiar e Punir*. Nesta obra, como já apontado, são descritos os modelos disciplinares como forma de adestrar os corpos das crianças a fim de prepará-los para o mercado capitalista. O que se fará no segundo capítulo é confrontar o modelo genealógico e disciplinar que o próprio filósofo teve como fonte de suas análises e pesquisas referente à escola, ou seja, os modelos escolásticos e monásticos incorporados e utilizados pela Companhia de Jesus. Os Jesuítas iniciaram sua atuação em território da América Portuguesa no século XVI. Eles foram liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega e por outros religiosos que com ele estavam e outros que viriam. Suas atividades no campo educacional nestas plagas tiveram como foco principalmente os meninos índios e como espaços a aldeia. A pedagogia por eles sustentada e aplicada foi a da vigilância e da disciplina, assim podiam controlar e punir os que não cumpriam as normas.

O desenvolvimento deste segundo capítulo baseou-se em dados e fontes históricas como cartas e documentos da época, relatados pelos próprios padres e escriturários que aqui estiveram. Um dos documentos e manuais que não só nortearam os próprios Jesuítas em seus trabalhos como serviu de método pedagógico nas escolas é o *Ratio Studiorum*, que se tornou a base da educação nas escolas no Brasil.

Todavia, é importante destacar que há pesquisadores que defendem a ideia de que o sistema educacional brasileiro, desde o Brasil Colônia, estruturou-se em torno de um "humanismo de inspiração pragmática". Desse modo, haveria uma contraposição entre o modelo educacional instalado no país ao longo da sua história e o existente na Europa. De acordo com Crippa:

O Humanismo dos jesuítas no período colonial (cerca de 210 anos) foi entendido como aquele que desenvolveu as atividades literárias e a formação de homens letrados e eruditos. Na afirmação de Fernando de Azevedo havia, neste tipo de ensino, um desinteresse quase total pela ciência e pelas atividades técnicas e artísticas. Na Colônia e na Metrópole mantinham-se fechados à análise e à crítica, à pesquisa e à experimentação. O espírito de reforma e de livre exame era combatido pois os jesuítas, com a Contra-Reforma, queriam salvaguardar os ideais da ortodoxia católica, daí advinda a insistência em salvaguardar o dogma e a autoridade (Crippa, 1978, p.40).

Deste modo, o que se fará é uma análise dos espaços de vigilância da pedagogia Jesuítica que se instalou nas aldeias indígenas, confrontando-a com o pensamento foucaultiano sobre escola, disciplina, punição e nos espaços de ensino das aldeias. Para se compreender o que foi e como se estruturou o modelo educacional que se aplicou nos territórios da América Portuguesa, serão analisadas as transformações políticas e culturais do século XV e as repercussões que essas mudanças tiveram sobre o pensamento filosófico educacional da época. Por esta direção, buscaremos compreender o modelo instaurado nas escolas e colégios jesuíticos, que, mesmo tendo sido expulsos do Brasil, deixaram marcas profundas no modelo de ensino dos séculos posteriores nos enquadramentos dos espaços e na forma de ritualização do ensino como punição e recompensa.

3.1 TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS CULTURAIS E PEDAGÓGICAS DO SÉCULO XVI

O século XVI foi um século que apresentou grandes transformações em seus campos culturais e artísticos e deu ao homem do renascimento um novo olhar para a política, filosofia e a literatura. Foi um despertar de uma nova aurora, sendo um período em que diversas áreas da vida humana:

[...] marcaram um enorme avanço a respeito da Idade Média, não há, porém, entre eles solução de continuidade, mas o Humanismo e Renascença deitam suas raízes na Idade Média, de que assumem e levam à maturidade e perfeição germes e fermentos de cultura em incubação (Nogare, 1994, p. 57).

O novo amanhecer passa a crepitar no meio da Igreja como fogo novo perante as novas descobertas científicas, seu ruído pode ser ouvido através dos muros da Igreja, que passa a enfrentar fortes intempéries com o nascer de novas mentes como a do filósofo e político Italiano Nicolau Maquiavel, Leonardo da Vinci e Copérnico. Estes e outros nomes importantes da época pretenderam dar novos ares ao Antigo Regime a apresentar uma nova visão do Renascimento¹². Na filosofia política, Maquiavel, com sua Obra *O Príncipe*, mostra a necessidade da ruptura entre Estado e Igreja, quebrando assim séculos de tradição religiosa.

¹² A atribuição do Renascimento como ilustre período de renovação social e científica pode ser pensado pelo grande número de obras que ainda concedemos vivo pelas mudanças religiosas determinantes ocorridas nas diversas instituições medievais, na economia e nada demografia grandemente influência da pela descoberta do Novo Mundo, no transporte e na comunicação muito ampliados (Zandonaidi, 2016, p. 34).

Copérnico, apesar de ser religioso, mostra que a terra não é o centro do universo. Segundo Cambi (1999, p. 244), “A cidade ideal é, agora, substituída pelo estudo da cidade real”, temos assim um novo indivíduo em construção cultural, os espaços deixam de ser ocultos e metafísicos e passam a ser cultivados por uma nova cultura do real.

Mas, foi em 31 de outubro de 1517, que um monge agostiniano resolveu mudar e abalar as estruturas da Igreja Católica, contribuindo assim para um novo olhar sobre política e a religião da época. Seu nome era Martinho Lutero, que, insatisfeito com as cobranças indevidas das indulgências e com o desvio da Igreja de seu real propósito, fixa na porta da Igreja de Wittenberg suas 95 Teses onde denuncia atos da Igreja católica que ele considerava errôneos. Com sua expressão: “*sola fide et sola scriptura*”, faz com que a autoridade papal da época reunisse, em 1546, o Concílio de Trento¹³, declarando como heréticas as teses apresentadas por Lutero (Hansen, 2020).

Lutero não só mudou o cenário religioso da época, como colocou a Bíblia nas mãos do povo, contribuindo para despertar o interesse pelo conhecimento e a leitura do livro sagrado do Cristianismo. A esse respeito dirá Manacorda:

Se a necessidade de ler as Sagradas Escrituras e a capacidade de cada um interpretar a palavra divina nela contida está na base desta nova exigência da cultura popular, é porém o desenvolvimento das capacidades produtivas e a participação das massas na vida política que exigem este processo (Manacorda, 1992, p. 198).

A pedagogia luterana, aproveitando-se das disputas políticas e religiosas entre os reis, mostrou-se mais ágil, segundo Bittar (2011, p. 226) “pregou veementemente a necessidade de as autoridades políticas alemãs criarem e manterem escolas para meninos e meninas. Segundo ele, os pais que não enviassem seus filhos à escola pelo menos uma parte do dia, cometeriam grave pecado”. Deste modo, o movimento reformador trouxe para a cultura escolar da época uma organização humanística, tendo como princípio as línguas antigas e a vernácula. Mais tarde, um de seus maiores expoentes na propagação e criação de um método

¹³ Conforme os teólogos do Concílio de Trento, o ensinamento de São Paulo fundamentava e justificava a existência de um magistério legítimo ou de uma autoridade que guardava o “depósito da fé - “*depositum fidei*” – da apologética levada para os gentios (Hansen, 2020, p. 20).

pedagógico reformista foi o Bispo Comenius¹⁴ (1592- 1670), que em sua obra *Didática Magna*, no século seguinte, parte do princípio de ensino “tudo a todos”.

Diante de tais mudanças que estavam ocorrendo no século XVI, a Igreja Católica, sendo um dos grandes alicerces do modelo medieval de mundo, viu-se diante de um novo desafio: como instruir o seu rebanho para combater o protestantismo luterano que se espalhava pela Europa e mundo afora?

Frente às necessidades de dar uma resposta aos avanços religiosos e culturais da pedagogia não católica, a igreja Apostólica não só convocou o Concílio de Trento, como lançou uma investida: a Contra-Reforma. O Concílio, como já citado acima, não só excomunga as teses de Lutero como apresenta uma série de medidas para barrar as heresias e movimentos que pregavam por meio de novas mentes filosóficas e literárias da época um ensinamento que não fosse alicerçado na tradição e no magistério da Igreja.

Segundo Manacorda (1992), o Concílio estabeleceu regras rígidas para a circulação e uso dos livros de leitura e de estudos. Os livros que estavam nas listas dos livros proibidos foram anexados no *Index Librorum Prohibitorum*, esses livros eram proibidos de ler, estudar e circular no meio do povo e das escolas. Abriu-se espaço para reorganização dos espaços escolares, eliminou-se livros que não condiziam com a doutrina católica, fortaleceu-se formações escolares e eclesiásticas¹⁵, atribuindo maior atenção aos mosteiros e conventos, fortalecendo os ensinamentos da gramática, Sagradas Escrituras e o ensino teológico, estabeleceu-se cursos propedêuticos de teologia nos ginásios, tudo isso passa a ser cuidado e vigiado sobre a tutela do bispo.

Um dos maiores feitos apresentados pelo Concílio de Trento está ligado à implantação e expansão da abertura da educação de leigos por intermédio das escolas Jesuítas, enquanto resposta aos ensinamentos dos protestantes. Segundo Faria, (2009), a Companhia de Jesus foi criada por Inácio de Loiola em 1534, mas sua aprovação se deu somente no ano de 1540

¹⁴ Foi um pastor protestante do século XVII, que ficou conhecido por sua obra *Didática Magna*, que Segundo Cambi (1999, p.286) “A concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um precioso desígnio divino. Para Comenius, Deus está no centro do mundo e da própria vida do homem. Com esta base se esclarece a forte carga religiosa que atravessa seus projetos de reforma da sociedade da escola, assim como seu ideal irônico de pacificação entre os homens e própria referência à liberdade das Igrejas em vista da constituição de um cristianismo universal. Toda a construção pedagógica de Comenius é, de fato, caracterizada por uma forte tensão mística que sublinha seu caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de “homem virtuoso”, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes”.

¹⁵ O Concílio de Trento decreta que deverá existir um cônego em cada igreja catedralícia para instruir o baixo clero e os meninos pobres, e que devem se fundar escolas anexas a tais igrejas destinadas a formar jovens menores de 12 anos filhos legítimos e preferentemente pobres a fim de que possam se converter em modelares pastores de almas. (Varela, Alvarez-Uria, 1992, p. 2).

através da Bula¹⁶ “*Regimini Militantis Ecclesiae*”, editada pelo Papa Paulo III. Assim, antes do “ide pelo mundo” anunciando o evangelho de Cristo, os padres da Companhia passavam por uma longa jornada de estudos e *Exercícios Espirituais*¹⁷, fazendo destes uma de suas marcas.

A formação e preparação dos jesuítas, segundo Costa (2004), perpassa pela via da reforma da Igreja, o que permitiu à Companhia atuar como mecanismo de ação política e pedagógica dentro do contexto eclesiástico. Outro aspecto que a Companhia apresenta em sua formação é o pensamento escolástico e místico, por meio dos exercícios espirituais, o que revela o lado técnico de sua preparação, ligados aos seminários e colégios. Deste modo, os espaços de formação que levavam o candidato a ser padre, passavam por uma rígida construção existencial em História da Igreja, teologia e latim. Além da Filosofia e Letras, que auxiliavam nos estudos teológicos. Assim versados, os padres podiam exercer suas funções litúrgicas, pregação e confissão. Depois de formados, os eclesiásticos da Companhia de Jesus eram enviados por todo o globo terrestre a fim de levarem a palavra de Deus e os ensinamentos da Igreja.

Com essa formação, em 1548, Dom João III, rei de Portugal, resolveu enviar os padres da Companhia de Jesus ao Brasil. A Companhia de Jesus segue rumo ao Brasil liderada pelo padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros, em 1549, e pretende adotar em seus trabalhos, sobretudo com os indígenas, a pedagogia da vigilância. Ou seja, os primeiros missionários que aqui fixaram sua fé e escolas tiveram o intuito de vigiar os “corpos” e as condutas dos habitantes do Novo Mundo. Por outro lado, esses missionários também eram vigiados pela Coroa Portuguesa e pela Igreja e por seus superiores. Os Jesuítas apresentaram intensa regulamentação e sistematização nos colégios e na vida das aldeias nas quais as primeiras escolas foram abertas.

Na atuação dos jesuítas conforme estamos analisando, pode-se perceber o que Foucault séculos mais tarde retrata em sua obra *Vigiar e Punir* como “pedagogia da vigilância” ou “instituições de sequestro”, que são aquelas que fixam suas ordens em espaços

¹⁶ A Bula papal era a carta constituinte da Ordem – era, por assim dizer uma licença para agir. Embora fosse emitida pelo papa, a carta não instituía a Companhia como uma espécie de agência dentro da cúria papal. No entanto, a aprovação papal estabeleceu uma relação espacial entre a Companhia e o papado, que era, por exemplo, a fonte da permissão aos Jesuítas para pregarem e administrarem os sacramentos (Faria, 2009, p. 83).

¹⁷ Qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocal e mentalmente, e outras operações espirituais [...] pois assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, da mesma forma se dá o nome de Exercícios Espirituais a todo e qualquer modo de preparar e dispor a alma, para tirar de si todas as afeições desordenadas e, afastando-as, procurar e encontrar a vontade divina, na disposição da vida para a salvação da alma” (Loyola, 1966, p. 13).

programados a fim de controlar as condutas dos que habitam seus espaços internos, como as escolas das aldeias da qual a Companhia tomou conta. Como diz:

Vigilância permanente: nas aldeias dessas repúblicas *guaranis* cada um tinha seu alojamento; mas, ao longo de todos os alojamentos, havia uma espécie de calçada que permitia olhar pela janela, as quais, é claro, não tinham folhas a fechá-las, de modo que a noite pudesse haver uma *vigilância sobre o que cada um fazia* (Foucault, 2006, p. 86, grifo próprio).

Para entender o movimento histórico, cultural e político religiosos que foram implantados no meio da pedagogia jesuítica que veio com os primeiros missionários ao Brasil colonial, a próxima análise investigará os espaços e conflitos que se instalaram no seio da instituição, marcando assim a pedagogia jesuítica como uma pedagogia da vigilância e da disciplinarização dos espaços políticos do ensino e aprendizagem nas aldeias das primeiras províncias brasileiras.

3.2 A GENEALOGIA DOS ESPAÇOS DISCIPLINARES NAS ALDEIAS E ESCOLAS JESUÍTICAS

Para compreender o que foi a pedagogia da disciplina e como essa disciplina e vigilância se instaurou em pleno século XVI no seio da instituição criada por Inácio de Loyola é necessário analisar os dispositivos internos dos espaços formativos que esses implantaram como ferramenta tecnológica sobre os próprios corpos. Com esses dispositivos, eles poderiam obter mais êxitos depois de formados em suas missões e instaurar com mais eficácia o poder pastoral¹⁸ sobre o seu rebanho. Mas, para que isso se perpetuasse, a Igreja Católica, que sempre formou seus padres, passa, depois do Concílio de Trento, a investir e a formar os seus discípulos e apóstolos em uma nova missão: combater os avanços dos protestantes. Dessa maneira, ela passa a abrir seminários com a tarefa de formar bons padres Combatentes de Cristo na missão apostólica. Os dispositivos disciplinares e os espaços de controle que os seminários exercem sobre os seminaristas e sobre seus corpos nada mais são do que um meio de controle sobre seus corpos e almas. Viu-se então que este modelo poderia ser aplicado nas

¹⁸ O poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarraram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008d, p. 170). Mas ao mesmo tempo em que cuida de seu pastoreio acaba exerce outra missão que é o de: - “O pastoreio no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência. (Foucault, 2008, p. 218-219).

aldeias e nas instituições de ensino como forma de controle dos espaços formativos e sobre os corpos dos que se dispunham aos ensinamentos por eles aplicados em sua catequização. Na visão formativa do seminário enquanto dispositivo disciplinar dirá Foucault:

Foi nos seminários (essas *instituições* que foram *impostas*, ao mesmo tempo inventadas, definidas e instituídas, pelo *concílio de Trento* e que foram como que as *escolas normais do clero*) que essa prática da penitência, tal como lhes expus, se desenvolveu. Ora, podemos dizer o seguinte. Que os *seminários* foram o ponto de partida, e muitas vezes o *modelo*, dos grandes *estabelecimentos escolares* destinados ao ensino que chamamos secundário. *Os grandes colégios de jesuítas* e oratorianos eram, seja o prolongamento, seja a imitação desses seminários (Foucault, 2001, p.242, grifo próprio).

Como parte de sua formação, os jesuítas, segundo Celso (2004), apresentam uma estrutura organizacional uniforme, atendendo aspectos importantes como: “a liturgia, a pregação e a confissão”. Esses elementos foram considerados fundamentais para que os padres pudessem atuar em suas missões futuras na evangelização e catequização dos cristãos e dos denominados gentios.

Assim, o modelo implantado pela Companhia como método disciplinar que age sobre os corpos dos futuros padres nos seminários como forma de prepará-los para a missão desempenha como dispositivo tecnológico nos espaços formativos a economia dos movimentos e dos prazeres, é o que alega Foucault: (2001. p. 293-29, grifo próprio):

Tentei por fim mostrar como, no próprio *interior da tecnologia* cristã de governo dos indivíduos, tinha-se tentado *controlar os efeitos dessa carne convulsiva, desse corpo de movimento, de agitação e de prazer*, e isso por diferentes meios, *tanto nos estabelecimentos de ensino como nos seminários, nos internatos, nas escolas, nos colégios* (Foucault, 2001. p. 293-29, grifo próprio).

Como forma de manter a ascese sobre os corpos e sobre a vida dos seminaristas, tanto no interior da instituição quanto fora dela, Inácio de Loyola elabora os *Exercícios Espirituais*. No documento *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, essa prática é descrita da seguinte forma:

Os *Exercícios Espirituais*, cuidadosamente estruturados e descritos no manualzinho de Santo Inácio, não são concebidos como objetos de atividades meramente cognoscitivas ou práticas de devoção. Pelo contrário, são exercícios rigorosos do espírito, que comprometem totalmente o corpo, a mente, o coração e a alma da pessoa humana (Loyola, 1966, p. 33, grifo próprio).

Como bem destacado pelo documento citado, os *Exercícios Espirituais* levam os corpos e as mentes dos que se submetem a eles a um controle interno e externo de seus atos, uma vez que o fiel, seminarista ou clérigo, ou o praticante, é levado a uma pedagogia da Imitação de Cristo, e assim “consegue discernir racionalmente, interiormente, sobre a Vontade de Deus para melhor servi-lo” Hernandez e Prado (2018, p. 332).

A esse respeito argumenta Foucault:

(...) na mística renana, transpuseram à educação uma parte das técnicas espirituais — e não só à educação dos clérigos, mas a dos magistrados e comerciantes: o tema da perfeição, em direção à qual o mestre exemplar conduz, torna-se entre eles o de um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor; os exercícios cada vez mais rigorosos propostos pela vida ascética tornam-se tarefas de complexidade crescente que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento (Foucault, 2005, p. 137).

A presença da técnica espiritual na vida dos espaços escolares dos jesuítas é uma constância, tanto que elaboraram não só os *Exercícios Espirituais*, como adotaram o mesmo rigor metodológico e pedagógico no *Ratio Studiorum*, a qual, segundo Saviani consiste em:

Um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (Saviani, 2011, p. 55).

Depois de adquiridas a formação filosófica e teológica como descritos no *Ratio Studiorum* e de passarem pelo ritual dos *Exercícios Espirituais*, que eram impostos em suas formações, os irmãos da Comunidade Jesuítica estavam aptos a seguirem no Anúncio da Boa Nova.

A pedagogia da organização dos espaços disciplinares tem seu início com a chegada dos padres da Companhia no Brasil, em 1549, pelo porto da Bahia, aos cuidados do primeiro governador geral, Thomé de Sousa. Sob o comando do sacerdote Manoel de Nóbrega. Segundo Hernandez (2015), ao desembarcarem em seus arraiais, a missão era a de fundar “colégios” ou conventos, e, em seguida, construírem Igrejas e escolas. Pinheiro (2007) ressalta que para que os padres pudessem obter melhor aplicação dos espaços geográficos e disciplinares esses foram divididos em três áreas distintas, cada qual com seu modo de aplicar a disciplina. Nas residências, as “casas”, ficavam os membros da Companhia; os colégios eram onde se aplicava a catequização e a disciplina humanística; as aldeias eram lugares onde se realizavam as missões e para onde muitos padres acabaram mudando para ficarem mais

perto da missão e para poder melhor disciplinarem em seus costumes e para poder afastarem-se dos colonos.

A respeito das distribuições dos espaços nas aldeias indígenas, diz Foucault:

Os jesuítas (...) haviam estabelecido colônias em que a existência era regulamentada em cada um dos seus pontos. A aldeia era repartida segundo uma disposição rigorosa em torno de um lugar retangular no fundo do qual havia a igreja; de um lado, o colégio, de outro, o cemitério, e além disso, diante da igreja, se abria uma avenida que uma outra vinha cruzar em ângulo reto; as famílias tinham cada uma sua pequena cabana ao longo dos dois eixos, e assim se encontrava exatamente reproduzido o signo do Cristo. A cristandade marcava, assim, com seu signo fundamental, o espaço e a geografia do mundo americano (Foucault, 2009, p. 421).

A presença dos jesuítas no meio dos nativos representava não somente a presença da Igreja como a cultura europeia, abaixo disso estavam os gentios, vistos como selvagens¹⁹ e pecadores. Parte da missão era transmitir a verdadeira cultura, a cultura europeia e junto com ela os seus ensinamentos como a catequização e o letramento. Assim, ao entrarem em contato com os nativos, os missionários os viam como um “papel em branco”, Nóbrega escreve a seguinte observação:

Aca pocas letras bastan porque todo es papel em blanco, e não ha que se fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessarias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas. (Nóbrega, 1549, apud Leite, 1954, p. 142).

Vistos como “papel em branco” e indisciplinados por não desenvolverem uma cultura civilizada como a dos europeus, os padres da companhia começaram por não somente catequizar os nativos, mas por ensinar por meio da disciplina. Para Foucault (2005), os espaços são fundamentais para que se apliquem os dispositivos disciplinares e nada mais disciplinar do que a criação desse espaço na edificação escolar. Segundo Julia:

O século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos: o que é verdadeiro para as universidades desde o século XV prolonga-se neste momento no colégio, que hoje chamamos secundário. Basta refletir sobre as exigências materiais manifestadas pelos jesuítas no momento em que eles se veem encarregados, por determinação da administração de determinada municipalidade, de um estabelecimento escolar, e também sobre a proximidade das plantas utilizadas, que torna ainda hoje reconhecível, no espaço urbano contemporâneo, o antigo colégio da Companhia (Julia, 2001, p. 13).

¹⁹ Segundo Skinner (1996), no tratado: Em defesa dos índios, La Casa, argumenta que: “todos os homens são (...) igualmente dotados por Deus das mesmas capacidades de raciocínio”, com esse argumento, as ideias da Sepúlveda (de que os índios eram bárbaros) mostra-se errada, juntamente com as ideias dos dominicanos”.

Com a construção e edificação dos espaços disciplinares nos ambientes escolares, os jesuítas começam a implantar o estudo do *Ratio Studiorum*, que, segundo Klein, apresenta uma proposta:

(...) bastante pormenorizada, com a sugestão de processos didáticos para a aquisição de conhecimentos e de incentivos pedagógicos para assegurar e consolidar o esforço educativo do aluno. A *dinâmica da sala de aula* revela a preocupação pela pessoa ao exigir um trabalho adequado à sua capacidade, mas intenso; de modo que, ao concluir seu trabalho, o aluno é orientado a complementá-lo com outros exercícios ou a ajudar os colegas. A aula assemelha-se mais a uma *oficina*, a um ateliê, a um *laboratório*, onde todos *movimentam-se e trabalham*, do que a uma sala de conferências, onde as pessoas estão passivas, apenas ouvindo (Klein, 1997, p. 36, grifo próprio).

A implantação do *Ratio Studiorum*, bem descrita por Saviani como conjunto de regras que combina atividades e por Klein como processo didático, mostra que a disciplina, as regras e a classificação por séries (etapas) estão presentes e estruturadas de forma intrínseca nas formações dos docentes e discentes da instituição jesuítica. Porém, tal processo não nasce deles, é bem mais antigo. É próprio da Tradição Apostólica o uso político e histórico da formação enquanto passagem – etapa, iniciação – e disciplina que se aplica através do uso da ritualização, como parte disciplinar e metodológica a ser seguida. É para a Igreja uma liturgia, mas enquanto aplicabilidade escolar é metodológica. O que os jesuítas fizeram foi transferir e aplicar esse processo histórico e político para o campo educacional. Assim, a educação se mostra como uma ritualização de passagens, em que a criança inicia sua etapa de formação, têm seus corpos, posturas, linguagem e gestos como parte dessa construção histórica já fixada, restando a conformação, o que implica: sofrimento, castigos e acesse como parte da preparação para a vida adulta.

Grande parte do processo ritualístico, disciplinar e metodológico é aplicado pelo discurso. Os padres e os protestantes sabiam do poder que implica uma boa comunicação e o poder que esta apresenta em seu papel formativo político e pedagógico.

Na visão de Foucault, a educação aplicada ao processo de ritualização²⁰ é resultado do sistema de ensino e de sua configuração com o poder, a esse respeito escreve Foucault:

²⁰ O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso; o ritual fixa, por fim, a eficácia, suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a quem elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor. Os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos, e em parte também os políticos, não são dissociáveis desse exercício de um ritual que determina para os sujeitos falantes, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (Foucault, 2002, p. 39).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 2002, p. 44-45).

Analisadas as formas e as estruturas que se aplicavam aos espaços formativos e disciplinares nas escolas jesuíticas como herança de padrões europeus, vê-se que esse modelo de vigilância foi transferido e implantado nos espaços das aldeias indígenas. Os primeiros padres, obedecendo a Coroa Portuguesa e a Igreja, colocam em vigor missionário a construção e edificação de Igrejas e escolas. Foi assim que, em 1549, Nóbrega, com ajuda do governador Tomé de Souza, funda a primeira escola do Brasil, uma edificação construída de taipa e barro segundo Hernandes (2015). Desse modo, os padres podem se dispor do controle disciplinar e geográfico das construções das aldeias. Assim comenta Foucault:

[...] outro tipo de distribuição, controle e de exploração [...] por um sistema disciplinar. E as célebres repúblicas ditas “comunistas” dos guaranis, no Paraguai, na realidade eram microcosmos disciplinares no quais se tem um sistema hierárquico cujas chaves estavam nas mãos dos próprios jesuítas; os indivíduos, as comunidades guaranis recebiam um esquema de comportamento absolutamente estatutário que lhes indicava a organização do tempo a que se deveriam obedecer, indicava as horas das refeições, de descanso, despertava-os à noite para que pudessem fazer amor e filhos na hora marcada (Foucault, 2006, p. 86).

Como marca pedagógica da vigilância e disciplina que se instaura nos espaços escolares das aldeias, os padres, segundo Hernandes (2015), tinham como um de seus objetivos, recolher e afastar as crianças do convívio dos pais e da comunidade. Assim podiam catequizar as crianças e estes seus pais. A criança passa a ocupar um novo espaço em sua conduta, elas são recolhidas em novos dispositivos fechados, onde passam a ser controladas, vigiadas e examinadas a todo instante. Segundo Anchieta:

Estes, entre os quais vivemos, entregam-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois sucedendo a seus pais, poderão constituir um povo agradável a Cristo. Na Escola, muito bem ensinados pelo Mestre Antonio Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número ainda catecúmenos. Os quis, depois de rezarem de manhã as ladainhas em coro na Igreja, a seguir à lição, e de cantarem à tarde a Salve Rainha, são mandados para suas casas; e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, disciplinando-se até ao sangue. [Carta do Ir. José de Anchieta a Pe. Inácio de Loyola, setembro de 1554].

O modelo da escola jesuítica segundo Hernandes:

(...) possibilita acompanhar singular de cada estudante, colaborando para a formação individual, mas segundo uma ideia de formação universal. Para funcionar essa máquina de formação de sujeitos de corpos dócil e submissos politicamente, os jesuítas constituíram atividades das mais diversas, afim de que não tivessem tempo livre. Era o enquadrinhamento do tempo (Hernandes, 2015, p. 89).

Foucault menciona que a vida na aldeia tinha seus espaços de enquadramento regulados pela disciplina do sino, independente de ser algo externo ou interno, não importando de ser a escola, (algo tão presente ainda na vida das escolas de hoje), mas isso era aplicado nos espaços dos vilarejos indígenas:

A vida cotidiana dos indivíduos era regulamentada não pelo apito, mas pelo sino. O despertar era fixado para todo mundo na mesma hora, o trabalho começava para todos na mesma hora; as refeições ao meio-dia e às cinco horas; depois se dormia e, à meia-noite, havia o que se chamava de despertar conjugal, ou seja, o sino do convento, tocando, todos cumpriam seu dever (Foucault, 2009, p. 421).

Para poder regular a vida e os espaços escolares, os padres aplicavam o modelo apresentado pelo *Ratio Studiorum*, um conjunto de regras que passou a regular a vida dos estudantes, marcando e demarcando as áreas que cada aluno devia ficar dentro das salas de aulas, criando assim estudantes organizados e disciplinados.

Para poder entender e analisar o que foi a disciplina jesuítica na vida das escolas e sobre os espaços em que se aplicaram o controle sobre o corpo, tempo e castigo, o próximo tópico abordará a construção dos espaços disciplinares na vida dos estudantes frente a enculturação da disciplina europeia sobre as crianças indígenas e frente às regras aplicadas no *Ratio Studiorum* e nas Cartas dos padres jesuítas. Essa abordagem será feita dialogando-se com as análises de Michel Foucault.

3.3 AS DISCIPLINAS E PENALIDADES NO SISTEMA PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS

Segundo Varela e Uria (1992), as instituições criadas a partir do século XVI são construções que passam a ter seus espaços fechados e divididos e seus modelos apresentam características comuns com outras edificações fechadas como: colégios, prisões, casas da doutrina, seminários e hospitais. A escola, enquanto pertencente a esse sistema convencional, prisional e hospitalar, trabalhou dentro dessa linha da pedagogia da disciplina e vigilância, levando os alunos a terem seus corpos moldados e seus gestos ritualizados. Nesse sentido, os colégios e escolas jesuítas, com sua longa tradição e experiência, passaram a exercer seus

métodos de ensino aplicando como estratégia metodológica a disciplina e a vigilância na formação tanto dos seus confrades quanto na formação dos seus alunos.

Quando os padres chegaram ao Brasil, passaram a educar e a catequizar os nativos. As crianças foram um elo importante na importação da fé e formação dos pais, assim:

atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias. Associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e reinóis, – brancos, índios e mestiços, e *procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais*, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria (Azevedo, 1958, p. 15, grifo próprio).

Como forma de manter o processo de educação popular vivo e ativo, os padres adotaram medidas disciplinares nos espaços das aldeias, uma vez que os nativos, por mais que tivessem contato com os padres e a vida religiosa, sempre estavam voltando a praticar seus velhos hábitos e rituais. Segundo Faria (2005), Anchieta adotava, junto aos castigos, como estratégia metodológica e disciplinar, o discurso do medo. O padre proibia os índios de fazerem festas e de embriagar e realizar suas cerimônias de culto aos mortos com o uso de bebidas, conforme eram as crenças e os costumes dos indígenas.

De acordo com o que aponta Bosi (1992), os indígenas brasileiros realizavam rituais dedicados aos mortos. Cantos, dança, bebidas e fumo eram elementos inerentes e indispensáveis para essas celebrações. Desse modo, dentro do universo simbólico desses povos, o uso de bebidas alcoólicas, como o cauim, tinha um sentido bem diferente do que tinha para os colonizadores. No entanto, vigorou nesse período forte perseguição a toda espécie de rituais de magia, sobretudo os que tivessem o intento de abrir caminho para comunicação com os mortos. Nesse contexto, o padre Anchieta defendia o combate e a extirpação de eventos dessa natureza.

Segundo Hernandez (2001, p. 126-127), o cauim era uma bebida fermentada que deixava os índios bêbados, pois eles bebiam até esgotar a igaçaba, grande pote de cauim, pois, quanto mais bebessem mais famosos seriam.

Dessa forma, além de estar incluído em praticamente todas as festas e rituais, o cauim era o elemento desencadeador de muitas brigas e até mesmo guerras. Os jesuítas sabiam que esta bebida fazia parte da vida dos índios juntamente com o dançar, o tingir-se de vermelho, emplumar-se, tingir-se de preto, enfeitar-se, ser hospitaleiro, as festas e rituais, mas que estavam relacionados a costumes da vida indígena que eles queriam mudar de fato, os costumes tradicionais, considerados por eles como “maus”. Toda vez que eles descumpriam

normas, passavam por um ritual de purificação. Desse modo, poderiam ser acolhidos e admitidos novamente para dentro da comunidade. O papel da escola na aldeia desempenhava um duplo sentido: a catequização por parte da Igreja e a educação como forma de ensinar bons costumes. Para auxiliar nesse processo, criam-se normas e disciplinas. A esse respeito escreve Anchieta:

Temos uma grande escola de meninos Índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos de seus progenitores. São eles a consolação nossa, bem que seus pais já pareçam mui diferentes nos costumes dos de outras terras; pois que não matam, não comem os inimigos, nem bebem da maneira por que dantes o faziam. No outro dia em uma terra vizinha foram mortos alguns inimigos, e alguns dos quais nossos conversos por lá andaram, não para comer carne humana, mas por beber e ver a festa. Quando voltaram não os deixamos entrar na igreja, senão depois de disciplinados; estiveram por isso, e no primeiro de janeiro entraram todos na igreja em procissão, batendo-se com a disciplina e só assim os houveramos aceitado Carta de Pe. José de Anchieta, por comissão de Pe. Manuel da Nóbrega São Vicente, 15/3/1555).

A escola, enquanto práticas dos bons costumes, implantadas nos espaços das aldeias pelos jesuítas, trabalhavam em seus espaços aplicando dispositivos disciplinares. Com isso, passava-se a se exigir das crianças índias e depois dos demais estudantes um novo posicionamento de suas condutas e de seus corpos. Os nativos perdem seus espaços livres e o contato com a Natureza²¹ Mãe e têm na escola seu “novo” corpo, um corpo que passa a ser punido, castigado e vigiado, algo que para os índios não fazia sentido, mas que nos ensinamentos dos padres agrega poder e ordem, uma vez que se prega pelo discurso do medo e do controle e se alfabetiza através dos escritos sagrados. Nesse sentido, conforme destaca Gândavo:

Todos criam seus filhos viciosamente, *sem nenhuma maneira de castigo*, e mamam até a idade de sete, oito annos, se as mães te então não acertam de parir outros que os tirem das vezes. Nam ha entre elles nenhuma boas artes a que se dêm, nem se occupam noutro exercicio senam em grangear com seus pais o que hão de comer, debaixo de cujo amparo estão agazalhados até que cada hum por si he capaz de buscar sua vida sem mais esperarem heranças delles nem legitimas de que enriqueçam, somente lhe pagam com aquella criação em que a natureza foi universal a todos os outros animaes que nam participam de razão (Gândavo, 1980, p. 128, grifo próprio).

Apesar da visão negativa, os europeus descrevem o comportamento dos índios, ao mostrar como havia diferença entre os padrões racionais e punitivos que a cultura civilizada mantinha e o modo de vida dos nativos. Na visão dos padres, fazer tal ato, ou seja, separar as

²¹ “De maneira que por mui fera seja sua natureza, trabalharemos para a domar” (Anchieta, 1933, p. 100 – 101)

crianças de seus pais e puni-las era algo bom, uma virtude, um gesto de caridade, uma vez que eles – os pais - não sabiam como educar e transmitir valores corretos aos seus filhos. Na compreensão de Foucault a respeito dos espaços escolares e do uso da disciplina que se aplica sobre o corpo, surge a seguinte proposta:

Na mesma época, isso é no século XVI-XVII, vemos crescer no exército, nos colégios, nas oficinas, nas escolas, todo um disciplinamento do corpo, que é o disciplinamento do corpo útil. Aperfeiçoam-se novos procedimentos de vigilância, de controle, de distribuição no espaço, de anotação, etc. Temos todo um investimento do corpo por mecânicas de poder que procuram torná-lo ao mesmo tempo dócil e útil (Foucault, 2001 p. 244).

Segundo Faria (2005), as dificuldades que os jesuítas apresentavam sobre o plano de ensino tinham a ver com questões culturais. Para os meninos índios, a questão do tempo enquanto marcador de hora não fazia sentido como para os irmãos da Companhia. As crianças preferiam ficar pescando ao invés de ir à escola, o sinal não tinha significado. Outra dificuldade que os padres relatam diz respeito à catequização e liturgia e a conciliação com a vida cotidiana dos nativos.

A dificuldade em manter a ordem e ensinar é algo visível nas cartas que os padres redigiram. Anchieta relatou que o irmão Antônio, por não possuir empatia com os índios, os descreve como sendo rudes. Faria (2005) aponta que cada irmão da Companhia, ao entrar em contato com os nativos, os descrevem de um jeito, mas que independente disso, a disciplina e o castigo foi algo que os padres aplicam de modo moderado nos índios para que estes pudessem ser submetidos às suas autoridades. É o que relata Anchieta (1957, p. 194, grifo próprio): “O ensino dos meninos aumenta dia a dia e é o que mais nos consola; os quais vêm com gosto à Escola, *sofrem os açoites* e têm emulação entre si”.

A presença dos açoites que as crianças sofriam na escola tinha ligações, segundo Faria (2005), com as práticas dos exercícios espirituais da Companhia. Era a ascética²² do corpo em forma de disciplinamento e obediência, uma vez que o corpo é inimigo da alma e por isso precisa ser castigado. Segundo Franca (2019, p. 65), “Os jesuítas não eram amigos dos castigos corporais. Não os suprimiram de todo, mas alistaram-se decididamente entre os que mais contribuíram para suavizar a disciplina”. Todas as vezes que iam castigar o corpo com punições mais severas, os padres acionavam um oficial de fora, um Corretor, uma pessoa

²² “(...) Ideal ascético era claro (...) prática de um exercício do indivíduo sobre ele próprio, nessa tentativa de transformar o indivíduo até o ponto da salvação, é aí, nesse trabalho ascético do indivíduo sobre ele mesmo para a sua salvação, que encontramos a matriz, o modelo primário da colonização pedagógica da juventude” (Foucault, 2006, p. 83).

equilibrada para que as penas pudessem ser executadas conforme as recomendações que vinha do Prefeito de Estudos (Franca, 2019).

Creriosos ao aplicar suas disciplinas aos corpos, os padres no *Ratio*, deixam claro em sua regra 40, em que, instrui seus professores como devem ser na aplicação:

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos principalmente se forem mais crescidos (Companhia de Jesus, 2019, p. 204).

Ao descrever as regras e como devia proceder ao professor, deparamos com algo próximo do que fala Foucault (2005, p 36) sobre a sentença do supliciado: “o supliciado é submetido a uma série de provas, de severidade graduada e que ele ganha “aguentando”, ou perde confessando”. Temos aí, no espaço disciplinar jesuítico que estamos analisando, a forte presença da regra e da tradição, algo que era próprio do método de ensino dos padres: o teatro, a cena teatral, da punição, a qual era trabalho de um corretor. Com essa configuração, fica marcado o papel de cada um em sua cena, “no teatro dos castigos, estabelecer uma relação imediatamente inteligível aos sentidos e que possa dar lugar a um cálculo simples. Uma espécie de estética razoável da pena” (Foucault, 2005, p. 88).

Segundo Foucault (2005, p. 87) “a arte de punir deve, portanto, repousar sobre toda uma tecnologia da representação”. Nesse caso, o corpo passa a representar essa nova política no campo educacional. Para que o sujeito possa produzir e reproduzir o sistema no qual está inserido, são necessárias aplicações de penalidades, castigos. A esse respeito comenta Franca (2019, p. 68): “Os golpes não deviam normalmente passar de seis; nunca no rosto ou na cabeça. Tampouco se devia aplicar o castigo em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas”. O fato de levar testemunhas não tira do executor ou professor sua palavra, uma vez que nas escolas os jovens aprenderam a permanecer em silêncio pela autoridade do mais forte (Foucault, 2005). Para que o corpo disciplinado pudesse produzir com eficiência, os colégios e as escolas, segundo o *Ratio*, deveriam apresentar uma regulamentação de seus espaços de ocupação. Os espaços pensados na perspectiva do *Ratio* são geográficos, mas principalmente de natureza administrativa, o que implicava uma espacialização disciplinar metodológica da distribuição das regras e deveres que os jovens estudantes estavam obrigados a cumprir para o bom andamento do espaço físico:

Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos (Companhia de Jesus, 2019, p. 204).

O sistema dos espaços punitivos e administrativos dos jesuítas, além da didática da cobrança e observância no cumprimento das regras, mostra que eles segregavam os alunos classificando-os por seus desempenhos como mostra a regra 37 da *Pauta dos alunos*:

No começo do ano entregue ao Prefeito uma pauta dos alunos dispostos em ordem alfabética; no decorrer do ano seja ela revista para que se introduzam as modificações necessárias; e com especial cuidado pouco antes do exame geral. *Nesta pauta classifique os alunos em categorias, a saber, ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes* (para repetir o ano), categorias que se poderão indicar por meio de números 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Companhia de Jesus, 2019, p. 204).

Ainda dentro do sistema pedagógico, encontramos junto ao cumprimento das regras e da segregação. A administração do tempo. Essa prática, desde a chegada dos jesuítas no Brasil, marca não somente as cerimônias em seu horário, como marca as atividades da comunidade indígena através do sino:

Divisão do tempo. - A divisão do tempo é a seguinte: Na primeira hora da manhã, tome-se a lição aprendida de cor, corrija o professor os exercícios escritos recolhidos pelos decuriões, prescreva no intervalo aos alunos vários trabalhos que serão mencionados abaixo na regra 5; por fim repasse a última preleção. A segunda hora matutina seja consagrada à preleção, ou dos preceitos, se de tarde se explica a oração, ou da oração se de tarde se explicam os preceitos, contanto que se mantenha constante a ordem estabelecida no princípio do ano; siga-se a repetição, dê-se, quando necessário, o assunto do trabalho escrito, prosa ou poesia; se sobrar ainda algum tempo, seja empregado no desafio ou na revisão do que se escreveu na primeira hora (Companhia de Jesus, 2019, p. 207).

As estruturas dos modelos disciplinares dos espaços fechados, a implantação metodológica da ritualização, a aplicação das regras por meio da obediência que perpassou o bom senso e marca o corpo através das punições, que trabalhou na perpetuação da perfeição e separação, e que passou a ser ministrada pelo tempo são marcas intrínsecas do modelo educacional disciplinar implantado e desenvolvido pelos padres Jesuítas no território brasileiro. Os trabalhos dos padres jesuítas baseados nesse modelo de construção de colégios e escolas irão refletir como herança e influência em tempos futuros na maquinaria da

produção escolar com seus dispositivos disciplinares que nortearam as regras do *Ratio Studiorum*.

No pensamento de Foucault pode-se encontrar referências críticas sólidas para se pensar a filosofia e prática educacional jesuítica no Brasil, estampada principalmente no *Ratio Studiorum*. Ao analisarmos o modelo de educação dos Jesuítas, podemos, com base na perspectiva foucaultiana, compreendê-lo como um sistema de saber e poder que formou espaços escolares outrora, mas que ainda está presente em nossa sociedade. Embora a *Ratio Studiorum* seja um manual para racionalizar as ações educativas dos jesuítas para seus colégios e, segundo Faria (2009), não deve ter tido algum efeito prático no Brasil, pelo menos nos séculos XVI e XVII, ao estudar suas prescrições é possível visualizarmos o modo como os jesuítas concebiam a educação.

Temos no estudo arqueológico e genealógico de Foucault o nascimento do dispositivo disciplinar que marcou os espaços de poder, os mesmos espaços que os jesuítas marcaram quando chegaram ao Brasil. Os padres dessa ordem religiosa traziam consigo o poder real e espiritual em seus trabalhos. Desse modo, com a espiritualidade missionária e catequética jesuítica, nascem os primeiros espaços de confinamento de exame: a edificação das Igrejas e das escolas. Temos assim a configuração dos espaços controlados pelo panoptismo²³, onde passaram a ser aplicados sobre os índios e principalmente em seus corpos o controle metafísico e carnal. Como os nativos não eram capazes de entender o processo cultural imposto pelos jesuítas, são lhes oferecidas trocas²⁴ para que cumpram os acordos estabelecidos. Esse método de troca utilizado pelos jesuítas nesse contexto pode ser visto em funcionamento ainda hoje no denominado sistema de recompensa.

O sistema de recompensa, como herança do modelo disciplinar jesuítico, é parte do próprio sistema educacional que os colégios implantam ainda hoje. Observando uma simples recomendação da época, podemos observar também como ainda se faz presente em nosso meio o modelo lá adotado: “terminado um livro, poderão escolher-se alguns que da cátedra o recitem desde o princípio, *não sem prêmio*” (Companhia de Jesus, 2019, p. 198). O próprio Foucault, séculos mais tarde, mostrará o quanto esse sistema de troca enquanto recompensa ainda está presente no sistema educacional. De acordo com seu pensamento, o sistema escolar

²³ O panoptismo é um dos traços característicos da nossa sociedade. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas (Foucault, 2013, p. 103).

²⁴ Com o passar do tempo, o conhecimento e as trocas entre índios e jesuítas se tornaram mais clara e recíprocas (Hüttner, 2023).

está sustentado em uma espécie de poder. O tempo todo no ambiente escolar se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior.

A construção do sistema genealógico da pedagogia disciplinar da Companhia de Jesus, vista pela ótica do pensamento de Foucault, mostra o quanto a formação da criança é guiada pelo processo das regras, algo visível nas escolas jesuítas. O processo de regramento, segundo Foucault, consiste em retirar das crianças o máximo da sua potencialidade através do uso do poder que é expresso através da imposição de regras nos espaços formativos infantis. De acordo com Foucault (2013, p.120), “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.

A implantação da lei enquanto regra marca um novo momento na vida pedagógica cristã. Essa novidade expressa a crença de que seria mais fácil exercitar o poder e distribuir as tarefas não mais punindo os corpos e sim aplicando-lhes sentenças²⁵. Para voltar à Igreja, escreveu Anchieta, as crianças que foram em uma festa na aldeia e bebiam caíam, mas não comeram carne humana, deveriam se disciplinar. É por isso que os jesuítas passam a construir regras. Estas marcam a penalidade do castigo através do tempo. O sino foi algo instalado nas aldeias como forma de regular o tempo que Segundo Foucault (2009, p. 4021), “era regulamentada não pelo apito, mas pelo sino”. Nesse sentido, o tempo foi absorvido nos espaços escolares como forma de marcar e dividir as tarefas²⁶. Sendo assim, nesses espaços, “a divisão do tempo torna-se cada vez mais rigorosa; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (Foucault, 2005, p. 128). Nesse contexto, o sujeito abre mão do tempo livre e adere ao tempo da produtividade, pois “é preciso que o tempo dos homens seja oferecido ao aparelho de produção; que o aparelho de produção possa utilizar o tempo de vida, o tempo de existência dos homens” (Foucault, 2013, p. 115)

²⁵ Citação do fragmento da Conduta das Escolas de La Salle “O castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais; [permite] tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo lhes os defeitos” (Foucault, 2005, p. 150).

²⁶ Divisão do tempo (regra 14) –“ A divisão do tempo, que abrange para a Retórica, ao menos, duas horas e para a Humanidade e outras classes, duas horas e meia, pela manhã e outras tantas pela tarde, e duas horas no mínimo no dia feriado, conservar-se á sempre a mesma, para que fique determinado que horas se empregarão em cada exercício” (COMPANHIA DE JESUS, 2019, p. 198, entre parenteses meu), e junto ao trabalho do tempo temos a presença do sino e o silêncio, conforme a regra. “Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir” (Companhia de Jesus, 2019, p. 191).

Uma característica da pedagogia da vigilância disciplinar que se instala no meio das escolas jesuítas e que faz referência aos espaços divididos das salas de aulas ou de todo o campo escolar é o olhar. Este se apresenta como uma das maiores ferramentas da pedagogia, ele é fundamental e imprescindível para que se possa vigiar e também se punir. Segundo Faria (2016), a pedagogia da vigilância que passa a ser implantada no meio dos jesuítas tem como finalidade relatar e delatar aos superiores o que se passava na vida cotidiana que se instaurou com a vinda da Companhia ao Brasil e sua missão. Aos olhares atentos do responsável não escapa nada, nos espaços são feitas leituras do convívio e do corpo, da política e da liturgia. Pela ótica das análises de Foucault, poderíamos chamar essa vigilância pelo olhar como encarnação e manifestação da figura do professor-juiz.

A figura do juiz pode ser vista como uma imagem utilizada por Foucault para descrever um fenômeno significativo por ele detectado. Na visão deste pensador, a normatização ganhou muita força na Modernidade. Dessa maneira e nesse contexto, diversos são os personagens que representam o *animus* de normatização. De acordo com Foucault (2005, p. 251), “estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do assistente social-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos.”

Uma das características dos espaços de sequestro é a implantação, presença e atuação de um vigia. No caso das escolas jesuíticas e das que herdaram e replicaram o sistema disciplinar, esse vigia seria o professor, o qual, na escola, fazia e faz ainda valer sua autoridade enquanto detentor dos espaços, submetendo os corpos e gestos dos estudantes através de seu olhar até que eles possam ficar habituados com o controle que lhes é imposto. O resultado desse processo seria a inibição da liberdade de escolha e da participação ativa e consciente.

As consequências da pedagogia jesuítica aplicada enquanto método disciplinar nos espaços escolares não se restringiu ao tempo e espaço em que se deram. Mesmo com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal no ano de 1759, a norma genealógica por eles expressa no modelo de ensino da Companhia perpetuou tempos afora. Foi do período de atuação jesuítica, dos relatos de cartas e do *Ratio Studiorum* que as escolas dos séculos seguintes se apropriaram de seus ensinamentos. Pode-se supor que foi também essa conjuntura educacional disciplinar controladora que estava presente no Brasil, mas também em diversos outros lugares do mundo como a Europa, por exemplo, que teria levado de certa forma Michel Foucault a analisar as escolas enquanto aparelhos de prisões e punições

disciplinares sobre os espaços de ensino. Para compreender o que foi a genealogia dos espaços disciplinares e como esses espaços foram trabalhados, o próximo tópico abordará as formas de punição e castigos referente aos séculos XIX, dialogando com as ideias e análises de Michel Foucault.

3.4 A RESSONÂNCIA PUNITIVA E DISCIPLINAR NAS ESCOLAS DO SÉCULO XIX

Quando crescemos e fomos à escola, havia certos professores que machucariam as crianças da forma que eles pudessem; despejando escárnio sobre tudo o que fazíamos e expondo todas as nossas fraquezas (Pink Floyd, 1979, música “Another Brick in the Wall”).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, passa a ocorrer no meio administrativo e político a implantação do pensamento Iluminista²⁷. O aparecimento do déspota esclarecido é a prova real que as coisas estavam para mudar nos territórios e nas práticas pedagógicas. Com o auxílio de seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, intitulado Marquês de Pombal, tem início, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, a restauração de várias áreas administrativas no campo educacional, ou seja, obtém-se por meio do Alvará, Segundo Cardoso (2004), a obrigatoriedade do Estado em assumir pela primeira vez tal responsabilidade, há de se oferecer uma educação pública, e de se escolher por meio de concurso seus docentes, fiscalizando-os e pagando-os.

Os referentes Estudos Menores aparecem como documentos inseridos nesse período, que a partir de sua reestruturação, inicia-se com aulas nos ensinamentos primário e secundário sem distinção. Passam a serem incorporados assim, tanto as classes de letras quanto as classes de humanidades (Boto, 2010).

No entanto, mesmo com a expulsão dos padres jesuítas e com novas estruturas no âmbito das políticas pedagógicas, o modelo que se faz presente nos espaços escolares é a corporificação disciplinar. A educação enquanto ressonância do poder mostra que a ação

²⁷ “A identidade de propósitos e interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus, que tinha sustentado a ação dos jesuítas desde os meados do século XVI, desmancha-se em meados do século XVIII, quando os jesuítas passam a ser recusados pela parcela ilustrada da sociedade burguesa, tanto como grupo religioso quanto como colonizadores e educadores. Quando a Ilustração torna-se a mentalidade dominante com a subida de Pombal e seu grupo de “estrangeiros” ao poder, em 1750, ocorre a expulsão dos jesuítas e, no âmbito da educação escolar, a reformulação do sistema de ensino da metrópole e das colônias”. (Hilsdorf, 2003, p. 15).

ainda é a do controle sobre os corpos, e que os espaços ainda são os de confinamento. Nesse sentido, se a ideia era uma nova educação iluminista, como pensara o pai da pedagogia moderna e também o iluminista Jean-Jacques Rousseau, em sua obra *O Emílio ou da Educação*, ao propor uma educação não disciplinar dos espaços e dos corpos e “livre” da interferência do mestre na vida dos estudantes, essa não se perpetuou. Desde os séculos XVII e XVIII, a pedagogia, enquanto formação do saber e do poder continua sequestrando os corpos e coisificando a mente, ela “reina na escola, no exército, na fábrica. Trata-se de técnicas de dominação de extrema racionalidade” (Foucault, apud Castro, 2004, p. 149).

As punições enquanto práticas físicas embarcaram nos navios dos portos e chegaram ao Brasil trazendo suas marcas sobre os corpos. Elas foram documentadas em ofícios e livros, mostrando que seus frutos são do empoderamento cultural, etnocêntrico e eurocêntrico, fazendo do saber um poder de submissão e não de libertação. O uso da punição pelo açoite ou ferimento do corpo baseia-se na ideia de que o outro é de alguma forma inferior, um selvagem ou bárbaro, por exemplo. Nesse sentido, Michel de Montaigne, em seus escritos *Dos Canibais*, questiona as concepções que estavam em voga em torno do que seria “selvagem” e “bárbaro”. Conforme esse pensador, tais conceitos decorriam de um modo de pensar distorcido por parte daqueles que julgavam a cultura europeia como superior. Sobre essa questão, Montaigne faz a seguinte consideração:

não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos em sua terra. É natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela ideia dos usos e costumes do país em que vivemos. Neste a religião é sempre a melhor, a administração excelente, e tudo o mais perfeito. A essa gente chamamos selvagens como denominamos selvagens os frutos que a natureza produz sem intervenção do homem. No entanto aos outros, àqueles que alteramos por processos de cultura e cujo desenvolvimento natural modificamos, é que devíamos aplicar o epíteto. As qualidades e propriedades dos primeiros são vivas, vigorosas, autênticas, úteis e naturais; não fazendo senão abastarda-las nos outros a fim de melhor as adaptar a nosso gosto corrompido (Montaigne, 2000, p. 195).

A ressonância educacional no território brasileiro de um modelo disciplinar que inclusive fazia uso da punição física e, de muitos modos, refletia a estupidez e ignorância humana, é relatado pelo escritor Aluísio de Azevedo:

Todos os pequenos da aula tinham birra do Pires. Nele enxergavam o carrasco, o tirano, o inimigo e não o mestre; mas, visto que qualquer manifestação de antipatia redundava fatalmente em castigo, as pobres crianças fingiam-se satisfeitas; riam muito quando o bebedor dizia alguma chalaça e afinal, coitadas! iam-se habitualmente ao servilismo e à mentira. Os pais ignorantes, viciados pelos costumes bárbaros do Brasil, atrofiados

pelo hábito de lidar com escravos, entendiam que aquele animal era o único professor capaz de “endireitar os filhos” (Azevedo, 2009, p. 18-19).

Nesse recorte do autor brasileiro, fica nítida a marca da punição e do castigo físico aplicado nos espaços escolares. Azevedo (2009) mostra também o quanto os pais estavam habituados com as práticas disciplinares que os professores adotavam dentro das salas de aulas. As práticas dos castigos físicos no século XIX eram comumente concebidas como formas naturais de educação que se aplicavam independente dos espaços, ou seja, os professores nas escolas e os pais em suas casas. Essa prática reflete pensamentos e marcas provindas da escravidão sobre os índios e negros, onde a cultura da palmatória²⁸ e do pelourinho mostravam sua “eficiência” perante o mais fraco. Segundo Veiga (2003), a prática da palmatória tinha algumas limitações enquanto aplicação de castigo físico sobre as crianças. Elas eram aplicadas pelo mestre. No entanto, suas palmadas não podiam ser mais de três golpes sobre a mão esquerda. Mas, foi no ano de 1827, que a primeira Lei Imperial geral de ensino se pronunciou sobre os castigos físicos e prescreveu diversas indicações sobre os castigos nos espaços escolares. Esse diploma legal aponta que o mais adequado, no lugar das punições físicas, seria aplicar a pena sobre o campo moral. Essa orientação deu-se em razão das mudanças progressivas que supostamente teriam ocorrido pela implantação em território nacional do método de ensino Lancaster²⁹.

Passando suas análises sobre o método Lancaster em sua obra *Vigiar e Punir*, escreve Foucault:

Do século XVII até a introdução, no começo do XIX, do método Lancaster, no mecanismo complexo da escola mútua se construiu uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. Um dos grandes partidários da escola mútua dá a medida desse progresso (Foucault, 2005, p. 139-140).

²⁸ Segundo Lemos em suas pesquisas relata que: “Nas escolas da Corte do século XIX, entre os castigos corporais, encontramos alguns que são comumente praticados: o uso da palmatória, da reguada, os bolos e ajoelhar, bem como um caso inusitado, em que a professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito. Encontrei também, dois casos que foram considerados bárbaros pelos próprios professores e delegados de instrução, como o uso de chicotes e pedaços de bambu” (Lemos, 2012, p. 630).

²⁹ Segundo Cambi (1999). O método Lancaster, conhecido ainda como Ensino Mútuo ou Monitorial, objetivou ensinar um maior número de alunos por meio da utilização de poucos recursos e em pouco tempo e com qualidade. Seu criador foi Joseph Lancaster (1778-1838), influenciado pelo trabalho do pastor anglicano Andrew Bell.

Segundo Foucault (2005), a disciplina enquanto punição não deixa de pertencer ao campo da educação com o método Lancaster, o que se fez foi desenvolver o controle sobre o comportamento pelo uso do sistema de sinais dentro do enquadramento dos espaços. Assim, o aluno deve responder imediatamente aos comandos do mestre. É a coisificação dos corpos dos estudantes como máquinas, um processo fabril e com fins capitalistas. Mesmo com a implantação da lei, muitas dúvidas surgiram sobre como aplicar a punição conforme o novo ordenamento jurídico, uma vez que o método Lancaster não relatava como deveria ser (LEMOS, 2012).

As práticas dos castigos físicos nos espaços escolares como forma de manter a disciplina tiveram ao longo do século XIX grandes debates. Algumas famílias posicionaram-se contra e outras viam punições como normais enquanto forma de manter a disciplina e o respeito. Também alguns professores se posicionaram desfavoravelmente a essa prática e outros a favor do castigo físico. Lemos descreve esse cenário de opiniões divergentes da seguinte forma:

(...) a um grupo de professores e pais que estavam acostumados a repreender utilizando os castigos físicos. Os pais utilizavam-se dos castigos corporais na educação doméstica, e entendiam a escola como uma continuação da casa, e *desejavam que os professores continuassem castigando os alunos*. Alguns descontentes com a intromissão do Estado em proibir os castigos nas escolas chegaram a autorizar por escrito a escola e o professor a continuar fazendo uso dos castigos corporais, entendendo que o direito dos pais em decidir a maneira como educar se sobrepõe a vontade do Estado. Assim, um grupo de pais autorizou a Sociedade Amante da Instrução a castigar as falhas de seus filhos com a palmatória. Já parte dos professores via a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder diante dos alunos (Lemos, 2012, p. 633, grifo próprio).

As análises sobre os castigos físicos que se impuseram sobre os corpos são oriundas, segundo Foucault, do final do século XVII e início do século XVIII. Com as reflexões desenvolvidas sobre essas formas de castigo, viu-se que eles carregavam consigo a presença do suplício enquanto prática política do poder e do teatro enquanto signos representativos dos exemplos e lições do medo. As técnicas de punição ao longo dos anos foram sendo substituídas por um novo mecanismo de poder, a disciplina, que não mais visava o castigo punitivo e físico sobre os corpos e sim o adestramento destes sobre a economia dos gestos e a canalização da força enquanto produtividade nos espaços. As escolas que se originaram no Brasil, tanto com os padres como depois deles, carregaram, como forma genealógica, as práticas do suplício (castigo) nos espaços escolares e sobre os corpos dos alunos. O suplício praticado era velado, ou seja, ocorria sob a camada pedagógica das políticas administrativas e

sob o autoritarismo na maquinaria educacional. No funcionamento desse sistema, em muitos casos, o que se via era a eclosão do controle violento dos corpos, tal como relata Lemos:

Nas escolas da Corte do século XIX, entre os castigos corporais, encontramos alguns que são comumente praticados: o uso da palmatória, da reguada, os *bolos e ajoelhar*, bem como um caso inusitado, em que a professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito. Encontrei também dois casos que foram considerados bárbaros pelos próprios professores e delegados de instrução, como o uso de chicotes e pedaços de bambu (Lemos, 2012, p. 630).

As escolas do século XIX não só absorveram as práticas dos castigos físicos sobre os corpos dos estudantes como passaram a usar a disciplina como forma de conter as indisciplinas nos espaços escolares. A vigilância constante, as divisões das tarefas e o corpo sempre em produtividade foram formas pelas quais as escolas buscaram manter os alunos na linha, em outras palavras disciplinados. No comentário de Guimarães é proposto que:

Aceitar o poder de punir e ser punido parece ser uma prática natural entre os alunos que acabam julgando uns aos outros, segundo critérios previamente estabelecidos pela escola (...). Os alunos perdem a consciência de seus direitos e a punição acaba garantindo a ausência da capacidade de crítica, ocasionando um reforço no sistema de delação Guimarães (1985, p.88).

Foucault defende a ideia de que os espaços representam as “grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula” (Foucault, 2008, p. 212). Assim, são construídas as instituições escolares que se assemelham às prisões e que são capazes de fazer com que:

As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. Basta ver a entrada na Renault. Ou em outro lugar: três permissões por dia para fazer pipi (Deleuze, 2008, p. 73).

As legislações que prescrevem o fim dos castigos corporais nos ambientes escolares não foram suficientes para promover e apaziguar a tensão que surgia no meio das instituições de ensino, onde uma parte de professores era contra e outra a favor do castigo punitivo sobre os corpos. O mesmo conflito se estendia entre os pais dos alunos. A política pedagógica das escolas onde ocorriam tais atos punitivos se mostrava despreparada e insuficiente para lidar com muitas das divergências e conflitos que surgiam em seus espaços, mostrando o quanto o Estado negligenciou sua política educacional, tanto administrativa quanto formativa. Os espaços das escolas ditas “modernas” do século XIX foram objetos e instrumentos do uso do poder. Suas estruturas facilitaram o exercício do poder pelos governantes, uma vez que o

governo se estabelece pela ordem do “consentimento” do corpo do outro, através de “um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, de construir/fabricar os sujeitos” (Gallo; Veiga-Neto, 2011, p. 135).

A punição física sobre os corpos das crianças e a forma como a escola disciplinava não parou no século XIX. Ela adentrou séculos afora, mesmo representando um método arcaico. De acordo com Aragão e Freitas (2012), às práticas do castigo físico coexistiram com o moral, mostrando e desenvolvendo na mente das crianças o empraçamento vexatório da humilhação. Mesmo sendo exposto e servindo de modelo, eram com frequência submetidos a longas listas de cópias dos livros e tinham suas notas reduzidas na caderneta escolar.

A punição escolar foi, ao longo do tempo, sendo debatida perante as autoridades do governo devido às grandes ocorrências de maus tratos tanto nos espaços escolares pela alegada indisciplina dos estudantes quanto pelos seus próprios familiares. Foi preciso criar uma lei de proteção às crianças para protegê-las dos abusos e dos maus tratos. Assim, foi criada a (Lei 8069/1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta lei representa um novo olhar sobre a moral, onde esta passa a legislar sobre o conceito de criança e adolescente que antes apregoava o termo menor. Com o ECA, a lei passa a valer a todas as crianças e adolescentes, que agora têm seus direitos garantidos pelo Estatuto.

Deste modo, os espaços de formação escolares devem seguir um novo dispositivo, o de acolher as crianças independentes da sua classe social, como fixada no Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

(Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Segundo Silvio-Gallo; Limongell (2020) Pode-se, portanto, pensar no ECA como um movimento de contraconduta. Crianças e Jovens não serão mais tratadas como seres humanos inferiores, como acontecia nas legislações autoritárias anteriores, mas serão governados como sujeitos de direitos, o que é relevante em uma sociedade democrática. Uma atitude estabeleceu um novo governo comportamental, agora baseado no direito de proteger. No entanto, as condições para a tutela permanecem em vigor para que o governo possa.

Mesmo com a implantação da lei, que garantia às crianças mais direitos, muitas das comunidades escolares não viram com bons olhos a criação do Estatuto, uma vez que, por dar amparo às crianças e adolescentes, supôs-se que poderia haver o aumento das indisciplinas nos espaços escolares. Segundo Aragão e Freitas (2012), às práticas dos castigos físicos, mesmo após a Lei 8.069 de 1990 do ECA, continuaram a persistir, “os castigos físicos, embora não tenham desaparecido completamente dos espaços escolares, vêm, ao longo do tempo, se tornando cada vez menos admitidos nas escolas (Souza, 2008, p. 143).

As palmatórias e os castigos certamente diminuiram pela implantação de leis e conscientização dos docentes, discentes, familiares e sociedade como um todo. No entanto, o que realmente tem importância e que precisa ser revisto é o fato que de ainda se tem corpos domesticados pela maquinaria dos espaços escolares, onde os alunos são atacadados pelo princípio de normas e pelos processos de normalização:

pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar da mesma forma ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (Foucault, 2005, p. 302).

Na segunda metade do XVIII e início do século XIX surge, segundo Foucault, uma nova tecnologia de poder que não visa excluir o método disciplinar, mas que o integra e o complementa. Enquanto o método disciplinar trabalha com os espaços confinados e sobre os corpos, a nova tecnologia do poder opera na multiplicidade dos homens, atendendo aos espaços abertos da população, não mais em seu corpo individual e sim ao homem vivo, múltiplo.

A essa nova tecnologia de poder, Michel Foucault denomina biopoder e biopolítica³⁰. A biopolítica consiste numa tecnologia que age sobre a espécie humana, seu desenvolvimento é o da vida em população. Tem a população aprendendo por intermédio dos espaços disciplinares a se comportarem a terem corpos dóceis, esse novo dispositivo tecnológico, passa a configurar por intermédio de uma nova governamentalidade.

Esses novos dispositivos de análise serão objetos de estudos no próximo capítulo deste trabalho, que abordará os efeitos da Governamentalidade³¹ e seus impactos nas vidas e escolhas dos alunos frente ao novo modelo de ensino médio e sua nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³².

Conforme apresentado, a governamentalidade está em consonância com o dispositivo disciplinar e de controle sobre os espaços e sobre a população. Todavia, ela, no caso específico das escolas e alunos, em uso político, vale-se de dispositivos como: análises, reflexões, discursos e táticas para atingir seu fim e melhorar seu desempenho enquanto controle de si e dos outros. Tais dispositivos de controle que se estenderam sobre as populações podem ser analisados pela implementação do Novo Modelo do Ensino Médio em sua Lei 13.415/17 da reforma do Novo Ensino Médio e por projetos políticos como a Escola sem Partido que, segundo Sperandio; Muniz:

³⁰ O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (Revel, 2005, p. 26).

³¹ Segundo Edgardo Castro, “Foucault utiliza o termo ‘governamentalidade’ para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar” (2009, p.190) .

³² A BNCC é um documento que promove uma reforma curricular em toda a educação básica. De acordo com os seus agentes propositores, é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico de competências e habilidades essenciais que todos os alunos têm o direito de aprender, em cada ano de cada etapa do processo de escolarização. Para os mesmos, doravante, os currículos serão compostos por uma parte nacionalmente homogênea (majoritária) e por uma parte diversificada, a ser definida por cada instituição de ensino em consonância com o seu projeto político-pedagógico (...) Apesar de a BNCC ter sido aprovada recentemente, bem como de já estar em fase de implementação, a sua elaboração foi marcada por tensões significativas que perpassaram dois governos federais: duas versões completas foram redigidas no governo de Dilma Rousseff (uma em 2015 e outra em 2016), com forte protagonismo dos empresários organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum(MPB), apoio de instituições internacionais e participação ativa de uma “comissão de especialistas”, composta por professores universitários e organizações educacionais. No governo Temer, sob a diligência do Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM) e da secretária executiva Maria Helena Guimarães (PSDB), a BNCC foi reformulada e cindida: a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada em 2017, e a do ensino médio em 2018. (Andrade; Motta, 2020, p. 3-4).

Os defensores da Reforma do Ensino Médio, expresso na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, argumentam que para resolver os maus índices da última etapa da Educação Básica é necessário mudanças na composição curricular para que os problemas possam começar a ser sanados. Os defensores do projeto “Escola sem Partido”, acreditam que o problema é que os professores não estão fazendo suas funções como deveriam, utilizando o espaço de sala de aula para, segundo eles, doutrinar seus alunos com ideias político-partidárias. Para os integrantes desse “movimento” é preciso que a escola assuma um papel de neutralidade diante de questões políticas morais e religiosas, e que, só assim será possível garantir acesso a um saber realmente útil para os alunos (Sperandio; Muniz (2017, p. 212).

Com tais mudanças, novos espaços passam a surgir como forma de poder, um poder como diz Foucault: “não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2008c, p. 175). Ou seja: “O poder não está restrito às instituições políticas. O poder representa um “papel diretamente produtivo” “ele vem de baixo” é multidirecional, funcionando de cima para baixo e também de baixo para cima” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 243). É dessa relação e desse movimento que o poder passa a configurar uma “nova” maquinaria escolar, ou seja, um novo espaço de luta e resistência frente à governamentalidade e o neoliberalismo, onde os alunos são convocados a ocuparem um novo espaço dentro e fora da instituição escolar e virem a exercer suas vozes e seus papéis frente ao governo. Como bem disse Foucault (2008f, p.241): “a partir do momento em que há uma relação de poder há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

Enquanto estratégia que modifica sua forma de dominação em condições determinadas de análise e investigação do poder, o próximo tópico pretende analisar como foi o impacto e as mudanças que a educação sofreu em solo brasileiro frente as transformações políticas, históricas e genealógicas disciplinar, perante novos paradigmas.

3.5 MUDANÇAS PARADIGMATICAS NA EDUCAÇÃO: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS

A história genealógicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos, ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam (Foucault, 2008, p. 34-35).

As mudanças de paradigmas na história da educação no Brasil não são fatos novos, vindas de modelos europeus ao solo colonial brasileiro, a educação trouxe aspectos religiosos, disciplinares, dogmáticos e capitalistas em suas diretrizes educacionais. O processo foi mudando ao longo de seus séculos, onde tais modelos foram sendo questionados e novas políticas e governos foram sendo implantadas, trazendo em seus espaços não somente o novo em sua pedagogia, mas sim: lutas políticas e de classes econômicas. “É bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc” (Foucault, 2008, p. 186). É dentro deste cenário de construção de desconstrução de saberes e poderes que a política educacional implantada no Brasil a partir de 1920 e 1930, se movimenta, ou seja, reivindica enquanto um saber novo, um novo espaço livre e democrático. Conhecido em solo brasileiro como Movimento Escola Nova, de influência literária e filosófica norte-americana pelo filósofo John Dewey³³, que propõe um saber empírico e democrático, oposto as políticas das épocas Colônia pré-republicano, que tinha como privilégios apenas alguns grupos e castas da camada da sociedade da época como os filhos de coronéis, fazendeiros, clérigos e demais partes do governo oligárquicos. A este respeito argumenta Souza e Machado:

³³ “Dewey teve um notável êxito no que se refere à criação de uma comunidade democrática na Escola Experimental. As crianças participavam na formulação de seus projetos, cuja execução se caracterizava por uma divisão cooperativa do trabalho, e as funções de direção eram assumidas em rodízio. Além disso, fomentava-se o espírito democrático, não somente entre os alunos, mas, também, entre os adultos que nela trabalhavam” (Westbrock, Teixeira, 2010 p. 26).

Até os anos de 1930 o Brasil não contava com um sistema público de ensino organizado. A escolarização, ligada à ideia de “instrução”, se dava em escolas isoladas mantidas pelo governo ou então, na sua grande maioria, em instituições particulares de ensino, pertencentes à igreja ou aos que faziam da educação um negócio lucrativo. Era uma educação elitista, tanto na esfera pública quanto privada (Souza e Machado, 2010, p. 131).

Conduzida e produzida dessa maneira, a educação não traria mudanças nos espaços de ensino e muito menos agregaria crescimentos ao Brasil, ficando obsoleta de mão especializada em vários campos das artes, educação, tecnologia e cultura. Alinhada ao pensamento de Dewey, intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e tantos outros, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento assinado por intelectuais³⁴ educadores com o intuito de reivindicar novos parâmetros para a educação. A educação brasileira com o Manifesto, passa a apresentar e a defender os princípios não clericais abrindo espaços a escolas públicas e laicas:

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre homens [...]. Conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-las das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações (Saviani, 2021, p. 244-245).

Com novas aberturas de pensamentos, a Igreja católica, que antes detinha grande poder e saber sobre os espaços geopolíticos, passa a não configurar das novas ideias educacionais apresentadas pelo Manifesto, em 1933³⁵, um ano após a sua publicação, foi fundada uma Confederação Católica de Educação que em 1934, realiza o I Congresso Nacional Católico. O congresso em sua dimensão política educacional, movimentou segundo Saviani (2021) 300 colégios católicos, 60 mil estudantes e com participação de 6.200 professores.

Alceu de Amoroso Lima sob o pseudônimo Tristão de Ataíde, ligado à Igreja Católica, foi um ferrenho crítico ao Manifesto. Em *O Jornal*, Saviani (2021) aponta que o referido documento é “anticristão”, “antiliberal” e “anti-humano”:

³⁴ Segundo Vidal (2013, p. 579): “ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso do termo pioneiros no subtítulo, a publicação do Manifesto criava um personagem coletivo: os pioneiros da educação nova. A partir desse momento, a literatura sobre educação no Brasil voltaria com frequência a esse personagem coletivo e aos princípios enunciados nessa carta-monumento”.

³⁵ Segundo Saviani (2021) “com o impacto e divulgação do Manifesto de 1932, grupos católicos rompem com a Associação Brasileira de Educação e passam a se organizar de forma independente, e se organizam para divulgar ideias opostas ao referente documento”.

O “Manifesto” é “anticristão”, por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional”, ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antiliberal”, por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano”, ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico”, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos (Saviani, 2021, p. 254).

Apesar das lutas e das discussões, certo apaziguamento foi ocorrendo entre os lados, estabelecendo uma política de conciliação do governo em relação a esse setor. No que tange à educação, essa passa a ser uma política de Estado, a partir do Movimento uma nova ótica é aplicada, onde se dedica um Capítulo ao tema na Constituição Federal de 1934:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Segundo Dallabrida (2009), no Brasil, a Reforma Francisco Campos³⁶, foi a primeira política institucionalizada no Brasil, iniciada no governo de Getúlio Vargas em 1931, onde foi criado o Conselho Nacional de Educação, organizando o ensino através de ciclos, currículo e obrigatoriedade. Onze anos depois, em 1942, ainda sob o governo de Vargas, se faz mais um arranjo ao sistema de ensino secundário: a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema que segundo Dallabrida:

ao estabelecer o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginasial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial (Dallabrida. 2009, p. 187).

Mantida até o ano de 1970, a estrutura apresenta na era Vargas, conta ainda Segundo Pochmann (2000), com mão de obra qualificada, ou seja, tem-se a preocupar com o preparo ao mercado de trabalho criando assim, sistemas de ensino profissionalizantes conhecido por - SENAI E SENAC, cabendo ao governo a criação de cursos técnicos e escolas federais, estaduais e Universidades).

³⁶ A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009, p. 185).

Sob o governo de João Goulart (Jango), em 1961, ocorre a publicação de uma nova lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/1961. Por conflitos³⁷ e demora, essa lei não apresentou grandes novidades. Segundo Filho:

Como pode ser notado, do ponto de vista da estrutura e da organização do ensino, as alterações não foram significativas. A lei que levou treze anos para ser aprovada já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações pelas quais passara o país, principalmente, a partir do final da II Guerra Mundial. O Brasil dos anos 1960 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político do país para o planalto central e a instalação da indústria automobilística no ABC paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei da educação não levava em conta (Filho, 2010, p.113)

Com o golpe de Estado em 1964 onde Jango é deposto. Com isso, a tão sonhada ideia de democracia fica mergulhada em coma por vinte e cinco anos, o respeito aos direitos humanos é deixado de lado. Dentro da perspectiva educacional, o governo militar segundo Germano (2011) agregou represarias a professores e alunos que achavam indesejáveis aos ideais políticos e ideológicos ao Regime, procurou eliminar o pensamento crítico e social. - “A atuação do Estado na área da educação revestiu-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um Anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultura” (Germano, 2011, p. 105). Assim, o Governo militar em 28 de novembro de 1968, instaurou a Lei n. 5.540/68, reformulando o ensino superior. A lei tem como principal objetivo, desarmar professores e estudantes contra as ideias propostas ao Regime militar.

No ano de 1971, ocorreu a implantação da LDB do primeiro e segundo grau, Lei n. 5.692/71 que decorre do então general Emílio Garrastazu Médici, que somada às de outros decretos que vieram anteriormente, apresenta o ensino do 1º e 2º grau unificado, deixando o acesso mais consideravelmente “acessível” à escola, fazendo desta obrigatória, prolongou de quatro anos para oito anos o período de estudo. Como forma de acesso à educação, aboliu-se o exame de admissão. Nesse período ainda, a educação tem seu início à era tecnicista do ensino secundário, tornando-se praticamente profissionalizante, a ponde de receber

³⁷ Segundo Queiroz; Housome (2018) “o contexto histórico da época, foi marcado por conflitos de transições Pós-Guerra, e o cenário político é marcado por ideologias e por mudanças de governos, como a queda do governo Vargas, e a eleição em (1946-1951) de Eurico Gaspar Dutra do Social Democrático e uma nova elaboração da Constituição Federal, assim, coube à União elaborar parâmetros ao sistema educacional e a garantir o direito à educação a todos como prescrito na Constituição de 1946 - Diretrizes e Bases para o Ensino Primário”.

custeamento financeiros de entidades internacionais³⁸ do governo norte-americano, (Saviani, 2008). Como não se manteve, novas propostas e circulares foram sendo criadas.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1996, nova reforma foi sancionada no ensino básico brasileiro, a LDB n. 9.394/1996. Surgia assim um novo sistema político e ideológico³⁹. Bollmann e Aguiar (2016) argumentam que, por passar por um período pós-ditatorial, “a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização”. Nesse regime político (FHC) a educação faz um ajuste à política neoliberal, que passa a enxugar os gastos públicos e abrindo campo à rede privada de ensino:

A Lei nº 9.394, de 1996, referenciada em uma concepção neoliberal de Estado que define os princípios e fins da educação nacional, base de toda a LDB, pode ser considerada uma lei *enxuta* e limitada, que, além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 421).

Sancionada pelo ex-presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, a Nova Lei nº 13.415/2017⁴⁰, que altera a LDB 9.394/1996 e demais legislações da educação, apresenta-se com novos dispositivos de governamentalidade⁴¹, que na esfera educacional além de promover relações de micropoderes dissolvidos nas relações sociais, busca aparatos ideológicos, discursivos e legais burocráticos ao ponto de parecer imperceptíveis:

E o instrumento que o governo vai se dar para obter esses fins, que, de certo modo, são imanentes ao campo da população, será essencialmente a população, agindo diretamente sobre ela por meio de campanhas ou também, indiretamente, por meio de técnicas que vão permitir, por exemplo, estimular, sem que as pessoas percebam muito, a taxa de natalidade, ou dirigindo nesta ou naquela região, para determinada atividade, os fluxos de população. É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo (Foucault, 2008, p. 140).

³⁸ USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) (Saviani, 2008).

³⁹ A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 409).

⁴⁰ No que diz respeito à criação da Lei 13.415 em seu contexto histórico, político e ideológico, no próximo capítulo será abordado e analisado. O que se pretende aqui é mostrar como introdução o pensamento político como parte da governamentalidade.

⁴¹ É entendido como um conjunto desmesurado de técnicas de gestão da população (inclui-se aí as formas de conhecimento científico), que resulta em contextos de poder, visando avaliar, examinar, vigiar e melhorar a economia, as riquezas, a educação, a saúde, e, enfim, as condutas e hábitos das pessoas (Swerts, 2016, p.43).

No que diz respeito a atual educação, Estado e mercado passaram a frequentar os mesmos espaços escolares, empenhados em produzir sujeitos adaptáveis e de grande aproximação com a racionalidade liberal, tendo o aluno como mercado e exigindo deste consumo e empreendimento, conduzindo este a assumir riscos e cálculos:

Nesse contexto, o princípio de competitividade estende-se nas microrrelações, atingindo os sujeitos individualmente, mobilizando-os a se tornar auto-responsáveis por suas escolhas e autogestores dos seus empreendimentos e iniciativas, cuidando de si para não se tornar sujeitos de risco e, assim, onerar ainda mais o Estado (Bello; Traversini, 2011, p. 862).

Na educação neoliberal, o sistema utiliza a tecnologia como exercício do poder pelo saber. Nesse contexto, não só os alunos mais a população em seu todo, tornam-se objetos nas mãos do governo, que passam a ditar normas e condutas, a fim de fazer com que cada um desempenhe seu papel na economia política. Os espaços escolares deixam de ser espaços de ensino e passam a fabricar espaços de produção de clientelas, ou seja, pequenas empresas porquê o governo não gosta de investir muito e grandes negócios, por fazer de cada aluno um sujeito encabrestado em sua política de mercadoria.

O processo mercadológico perpetuou-se com a implantação do Novo Modelo do Ensino Médio através da Lei 13.415/17. Pretende-se no próximo capítulo, investigar como a reforma, e como a biopolítica fez frente ao projeto da governamentalidade nos espaços de controle da produtividade e da ideologia com a implementação da Escola Sem Partido.

4 BIOPOLÍTICA COMO ESTRATÉGICA DO NOVO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI 13.415/2017

O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa.
(Foucault, 1999, p. 29).

Quando a Filosofia e a Sociologia passaram a se configurar como disciplinas obrigatórias⁴² nos currículos escolares em 2008, já se ouvia falar nos bastidores políticos e acadêmicos da necessidade de uma reforma no Ensino Médio. Algumas das justificativas para essa reforma seria a suposta sobrecarga vivida pelos estudantes por razão das várias disciplinas existentes na grade curricular e também a falta de professores preparados para lecionar tais conteúdos⁴³. No entanto, a realidade é que a presença das disciplinas de filosofia e Sociologia nas vidas dos estudantes e no meio escolar não foi algo que o sistema político viu com bons olhos, uma vez que:

A filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos – com esforços, hesitações, sonhos e ilusões – daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferentemente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é (Foucault, O FILÓSOFO MASCARADO - LE PHILOSOPHE MASQUE, online 1980).

Nesse sentido, pode-se supor que não foi somente o excesso de disciplinas que fez o governo adotar uma medida provisória para o Novo Ensino Médio, mas sim a possibilidade de que o ensino da Filosofia e da Sociologia pudesse transformar o *modus operandi* do pensamento e fazer com que grilhões fossem abertos, contrariando assim o sistema disciplinar que outrora se mantivera presente:

⁴² A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2008).

⁴³ Segundo o (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). “O Brasil tem carência de professores de filosofia para o ensino médio, mas o problema não é isolado”.

Na semana passada, o relator da medida provisória sobre as modificações do ensino médio, editada por aquilo que alguns chamam de “governo”, fez algumas considerações a respeito de suas preferências. Dentre elas, ele sugere que as disciplinas de filosofia e sociologia deixem de ser disciplinas de fato e se transformem em “conteúdos transversais” lecionados em aulas de história. (...) Afinal, devem nossos adolescentes aprender filosofia e sociologia? Pois é claro que a proposta de reduzi-las a “conteúdos transversais” é apenas uma maneira um pouco mais cínica de retirá-las. (...) Na verdade, o que procura se colocar é que filosofia e sociologia não são tão relevantes assim e poderiam muito bem ser eliminadas como disciplinas. Seus filhos poderiam muito bem viver sem elas. Mas coloquemos a questão implícita neste debate na sua forma correta, a saber: por que há setores da sociedade brasileira que se incomodam tanto com seus filhos aprendendo filosofia e sociologia? Poderíamos contra-argumentar dizendo não se tratar de incômodo, mas de uma simples análise de prioridades. A prioridade na formação seria garantir a empregabilidade e a qualificação técnica. Nesse sentido, há de se cortar o que é supérfluo. Por outro lado, os estudantes brasileiros são sempre mal avaliados em disciplinas básicas, como línguas e matemática. Melhor então focar o essencial. (...) Nesse sentido, há de se lembrar o que significa aprender filosofia e sociologia. O ensino da filosofia, por exemplo, pressupõe o desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais. Lembremos de ao menos três: a capacidade de constituir problemas a partir da crítica a pressupostos aparentemente naturalizados, a capacidade de articular problemas em campos aparentemente dispersos, desenvolvendo assim um forte pensamento de relações e quebrando a tendência atual em isolar o pensamento em especialidades incomunicáveis. Isto significa ser capaz, por exemplo, de compreender como questões éticas têm relações com questões de teoria do conhecimento, de estética, de política e de lógica, entre outras. (...) Bem, é isto que alguns querem que seus filhos não aprendam. Eles sabem muito bem por que querem isso. Temo que o verdadeiro objetivo não tenha relação alguma com o futuro profissional de seus filhos. Temo que, no fundo, queira-se calar, de uma vez por todas, o projeto de alguns de nossos maiores filósofos, como Condorcet, quem dizia: “A função da educação pública é tornar o povo indócil e difícil de governar” (Safatle, 2016).

Dos nove anos que as disciplinas permaneceram nas escolas até a reforma provisória ser aprovada em 2017, muitas críticas foram feitas, não somente a respeito das disciplinas, mas sobretudo à esfera pedagógica educacional. Questões como avaliações de desempenho, Exame Nacional do Médio, evasões escolares, falta de opções na grade curricular para os alunos, questões políticas e ideológicas de doutrinações, foram pontos alvos de controvérsia durante todo esse período. Diante de tantas acusações, o governo de Michel Temer, logo após assumir a Presidência da República, traça estratégias de governamentalidade, adotando como Medida Provisória⁴⁴ a implantação de um novo modelo de ensino médio. Este submeterá aos espaços escolares e a todos os que nele habitam, a um novo currículo e projetos pedagógicos,

⁴⁴ A medida provisória é um meio legal na jurisdição Brasileira, segundo o “Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (BRASIL, 1988).

que envolvem saberes interdisciplinares e flexíveis, dentro de uma nova carga horária, conforme veremos mais abaixo.

Para Ivo Dantas (2008), a medida provisória como foi adotada no Brasil, mostra a forma como o Poder Executivo perpetua sua vontade imperial. Nesse sentido, conforme destaca Kuenzer (2017), houve restrições nos campos de debates, prova disso seria o tempo e a forma como transcorreu o processo legislativo. A Comissão Especial para análise da reforma do ensino médio foi instalada em março de 2012, a Medida Provisória que instituiu as mudanças foi publicada em setembro de 2016, e a Nova Lei do Ensino médio 13.415, em fevereiro de 2017. Esse quadro revela a forma autoritária como foram traçadas as novas diretrizes, fechando assim, o amplo debate democrático e histórico necessário nas discussões na sociedade civil e de governo.

A medida provisória foi decretada em setembro de 2016 por uma presidente que ocupava poucos meses o poder central. De caráter unânime na tramitação legislativa, essa medida levantou uma série de interrogações por parte dos professores e órgãos educacionais. Assim, no dia 16 de fevereiro de 2017, a MP 746 foi sancionada, transformando-se na Lei nº 13.415/2017. Esta passou a regulamentar a nova reforma do Ensino Médio, alterando as Leis nº 9.394/1996, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 11.494/2007⁴⁵ e a Lei nº 11.161/2005⁴⁶.

Com a nova Lei, uma nova exigência na carga horária passou a ampliar as horas de estudo (trabalho) nas escolas do Brasil, de 800 para 1.400 anuais. Ocorreram também importantes mudanças com relação às disciplinas. Muitas que antes eram independentes mais que trabalhavam de forma interdisciplinar passam a lidar com os conteúdos curriculares a partir de quatro itinerários formativos⁴⁷, passando a oferecer aos jovens uma maior flexibilidade. Nos termos desse diploma legislativo:

⁴⁵ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007).

⁴⁶ Lei 11.161/2005 estabelece a obrigatória em espanhol como disciplina optativa para alunos do ensino médio, e facultando ao Ensino Fundamental.

⁴⁷ Segundo o (MEC) “os itinerários formativos são: Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os Itinerários Formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os Itinerários Formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”. (BRASIL, Novo Ensino Médio - perguntas e respostas).

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2018, p.467)

Desse modo, fica estabelecida a seguinte estrutura disciplinar: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. No quadro abaixo, confira a estrutura das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares.

Quadro 1 – Componentes curriculares da BNCC

| Área do conhecimento | Competências curriculares |
|---|---|
| Linguagem e suas tecnologias | Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa |
| Matemática e suas tecnologias | Matemática |
| Ciências da natureza e suas tecnologias | Biologia, Física e Química |
| Ciências humanas e sociais aplicadas | Filosofia, Geografia, História e Sociologia |

Fonte: BRASIL (2018).

Frente à nova Lei, as disciplinas enquanto conteúdos formativos que permaneceriam obrigatórias nos três anos do novo ensino médio são: português, matemática e a língua inglesa, o estudo do inglês passa a vigorar nos sextos anos do Ensino Fundamental conforme o seu “Art. 26, §5º.

Com a nova legislação, passa a integrar o corpo formativo dos estudantes um quinto itinerário, o técnico profissional, onde as escolas poderão buscar parcerias com as várias esferas do setor público e privado⁴⁸. De acordo com Hernandez (2019, p. 12), a possibilidade dessas parcerias “na verdade, mascara mais uma saída para os sistemas de ensino poderem se adequar à lei com poucos recursos”. Com essa suposta “flexibilidade”, o itinerário passa a inserir na vida dos estudantes um novo profissional com notório saber, abrindo, desse modo, uma lacuna entre as classes escolares. Na realidade, essa dita flexibilidade atuaria para fazer

⁴⁸ Segundo o (MEC) “os itinerários formativos são: Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os Itinerários Formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os Itinerários Formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”. (BRASIL, Novo Ensino Médio - perguntas e respostas).

dos alunos das esferas públicas treineiros para a produção capitalista dos tempos atuais, tendo que fazer de seus corpos e mentes produtos flexíveis para se adaptarem ao mercado de trabalho. No entendimento de Freitas e Bueno (2018, p. 80), a flexibilidade proposta nesse contexto visava tornar o aluno um empreendedor de si, como um empresário, sua própria fonte de retorno financeiro. Não há mais tempo para estudos que não serão utilizados no futuro, tudo deve ser convertido em capital no projeto/modelo empresa. E que Segundo Kuenzer, a presença da formação técnica e profissional:

é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas do mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior (Kuenzer, 2017, p. 341).

Com a presença curricular de formação técnica e profissional, não são somente os espaços escolares e as vidas dos alunos são alteradas, a formação e a mão de obra qualificada também mudam. Segundo Hernandez (2020, p. 13), “um profissional de notório saber, que não é um professor”, e sua contratação é oposta a LDBEN, que em seu artigo 62, determina que, para lecionar no Ensino Médio, os docentes devem possuir formação em licenciatura plena (BRASIL, 1996). Ainda segundo Hernandez:

Pode vir a ser mais um mecanismo para que os sistemas de Ensino possam ampliar a carga horária, fazer as inovações no currículo, sem a necessidade de novos recursos. O profissional de notório saber, que foi incluído pela Lei nº 13.415, como profissional da Educação, no artigo 61 da LDBEN (BRASIL, 1996), pode ser remunerado pelos recursos do Fundeb e, de acordo com as condições orçamentárias da escola, pois não precisa ser enquadrado nos planos de carreira para professores e, tampouco, ser remunerado com o piso salarial do professor (Hernandes, 2020, p.13).

A partir do momento em que os recursos passam a garantir a mão de obra da educação profissional em parceria com a educação pública, houve um avanço nas políticas neoliberais por meio da institucionalização da educação, mostrando que a aprendizagem se faz pelo “aprender a aprender⁴⁹”, características da pedagogia produtiva contemporânea. Segundo Saviani:

[...] o empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como

⁴⁹ Segundo Saviani (2021), o “aprender a aprender” remete às ideias das pedagogias das escolanovistas, e que dada a situação atual, o “aprender a aprender” liga-se a necessidade e a esfera da empregabilidade. (Vale a pena ressaltar que o movimento escolanovista já foi abordado nesta pesquisa).

trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos, o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua incorporação na vida em sua sociedade (Saviani, 2021, p. 437- 438).

Nesse modelo pedagógico, a governamentalidade neoliberal procura abarcar o sujeito enquanto parte da produtividade e rentabilidade, fazendo das pessoas e dos espaços da maquinaria escolar uma liberdade limitada. Desse modo, “o indivíduo é cuidadosamente fabricado, segundo uma tática das forças e dos corpos” (Foucault, 2005, p. 179).

O projeto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova arte neoliberal de governar ganharam notoriedade nos espaços escolares e nas vidas dos discentes quando passam a usar de táticas por meio do exame⁵⁰ para angariar e ludibriar a população e os discentes por meios de discursos e da mídia. Esse quadro é traduzido nas palavras de Foucault (2008, p. 224, grifo próprio) da seguinte forma: “Eles desconheciam as condições reais da opinião, (...), uma materialidade que *obedece aos mecanismos da economia e do poder em forma de imprensa, edição, depois de cinema e televisão*”. Pela maneira como a população obedece aos mecanismos da economia e do poder em forma de imprensa e televisão, temos, com o passar dos anos, a docilidade não somente dos corpos, mas da mente, que foram transformadas pelo uso dos discursos midiáticos e pela formação disciplinar dos espaços da maquinaria escolar. De acordo com Veiga-Neto:

uma boa parte da modelagem pretendida pelo neoliberalismo é feita pela mídia, pelo marketing, pela indústria cultural, etc. Mas outra parte é deixada ao próprio Estado. Dessa maneira, tornou-se quase uma unanimidade considerar que as relações entre a economia e a sociedade – ou, mais especialmente, as relações entre os consumidores e as ofertas de bens e serviços – devem estar “informadas” também pelo Estado (Veiga-Neto, 2000, p. 197).

Por meio dos espaços da comunicação (Estado, escolas, jornais, rádios e televisão), surge uma nova forma da biopolítica como controle. Conforme indica Foucault (2005, p. 292-293), “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (...)”. Manobrando a população, o Estado biopolítico constrói seus espaços submetendo

⁵⁰ Segundo Revel (2005, p.78-79) “A forma do exame será central nas análises que Foucault consagra ao nascimento da governamentalidade e do controle social: ela implica um tipo de poder essencialmente administrativo que “impôs ao saber a forma do conhecimento: um sujeito soberano tendo função de universalidade e um objeto de conhecimento que deve ser reconhecível por todos como já estando ali”.

as pessoas não mais como súditos governados por um poder central, mas como indivíduos que devem participar de modo ativo do espaço de produção. A escola enquanto maquinaria do processo de subjetividade, fábrica saberes especializados onde são formuladas práticas e técnicas que agem sobre as condutas. Desta forma, a construção da subjetividade do sujeito incorpora-se aos objetivos do Estado. Deste modo, quando a vida dos indivíduos (alunos) adquire existência política, faz-se necessário governá-las. Uma vez providas de sua existência política, cabe aos alunos adotarem certos hábitos, comportamentos e adquirirem outros. Para tal objetivo, o biopoder se mobiliza para o controle demográfico sobre as condutas da população, trabalhando em campanhas de vacinação, taxa de natalidade, entre outros.

Segundo Bazzicalupo:

(...) é justamente na indagação *modus* governamental que encontramos a relação adequada entre poder e *bíos*, entre a vida conduzida e que conduz, vida governada e que governa. E o *modus* revela-se do tipo estratégico virgula submetido à uma lógica econômica: governo é “a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia” (Bazzicalupo, 2017, p. 54).

Esse novo modelo, enquanto tipo estratégico, que passa a ser implantado na escola pela Lei 13,415/17, configura-se como um panóptico invertido, onde os espaços ganharam flexibilidade e passam a serem dirigidos por meio de um novo espetáculo teatral em formato retangular e de várias cores, saindo assim, dos espaços abertos das cenas dos suplícios para um novo formato e cena, dirigido e vinculado ao sistema de governo. Assim:

a escola moderna é o locus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade. E é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social (Veiga-Neto, 2001, p.109).

Como mencionado anteriormente acima, a Nova Lei 13.415/17 configura o indivíduo, nesse caso o aluno, como parte do capital humano, ou seja, faz de seus espaços formativos, lugares de saberes ligados à economia de mercado neoliberal. Foucault destaca que:

O problema do neoliberalismo é, ao contrário, saber como se pode regular o exercício global poder político com base nos princípios de uma economia de mercado. Não se trata portanto de libertar um espaço vazio, mas de relacionar, de referir, de projetar uma arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado (Foucault, 2004, p. 181).

A Nova Lei, em seu artigo 3 no § 7, descreve o seguinte item: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, **de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, grifo próprio). Deste modo, o projeto de vida dos estudantes passa a ser uma formação que remete quase exclusivamente ao mercado de trabalho. Desse modo, é contemplado o itinerário formativo expresso no artigo 36 inciso V, a saber: “formação técnica e profissional”. (BRASIL, 2017). Que Segundo Gallo:

(...) quando a gente entra nessa questão do projeto de vida no contexto de uma sociedade neoliberal vemos que se enfatiza o protagonismo e empreendedorismo, por exemplo, e que viram palavra-chave para tudo: você tem que empreender, tem que ser protagonista da sua vida (Gallo, 2022)⁵¹.

Dentro desta lógica, o discurso do empreendedorismo e do empreendedor faz com que as escolas trilhem caminhos que supostamente levam ao êxito dentro de uma visão profissional. Esse discurso do bem sucedido é sustentado por relações de poder que fazem do aluno, enquanto sujeito, empreenda uma série de esforços para o reconhecimento e sucesso:

Os indivíduos que precisam se conduzir nesse espaço devem, então, se adaptar a esse meio concorrencial, funcionando como empresas que administram um capital de recursos a maximizar. Longe de ser anormativo ou subgovernamentalizado, o espaço neoliberal é sobreinvestido por técnicas comportamentais cada vez mais refinadas que afetam toda a vida, até o mais íntimo do indivíduo (Laval, 2020, p.76).

Nos espaços em que a Base Nacional Comum Curricular torna-se o próprio objeto da intervenção governamental, o governo espera viabilizar o mercado, exercendo seu papel de regulador geral e de princípio da racionalidade política. Nas palavras de Foucault, o governo neoliberal passa a: “introduzir a regulação do mercado como princípio regulador da sociedade (...)” (Foucault, 2008, p. 200).

Com a atual Lei 13.415/2017, que regulamenta o ensino médio e dispõe sobre a organização socioespacial dos alunos brasileiros, que, nos moldes do sistema capitalista, do sistema neoliberal, gera produzir e transformar o homem em homem econômico, neste caso, alunos, vemos aparecer segundo Foucault, a presença do *homo oeconomicus*:

⁵¹ Entrevista “BNCC é um desastre para a Educação Brasileira, crítica de Silvio Gallo” foi realizada por videoconferência, concedida a Revista Educação, edição 285, em 16/05/22. Disponível em: < Silvio Gallo: BNCC é um desastre para a educação brasileira (revistaeducacao.com.br)> Acessado em Acesso em 05 jun.2022.

O homo oeconomicus é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o homo oeconomicus parceiro da troca por um homo oeconomicus empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (Foucault, 2008h, p. 311).

Na sociedade empresarial, a educação é um dos dispositivos mais fortes para formar esse espírito empreendedor. A imagem do aluno como a conhecemos gradativamente desaparece e em seu lugar surge o aluno empresário de si que passa a negociar diretamente com o sistema. O desaparecimento gradativo da figura do estudante destitui o empresariado, que, neste caso, são os espaços escolares já constituídos, pois, se não há relações empregatícias, desaparece assim, a necessidade de direitos que assistem o aluno (trabalhador). Reafirmando o que já foi dito por Foucault, o “*homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo, (...) sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (Foucault, 2008, p. 311). Com o pensamento de que cada aluno é seu próprio empresário, ocorre também o desaparecimento da consciência de classe, pois ocorre o aumento da competição e o enfraquecimento da resistência dos grupos. Perante tais transformações, a consciência de classe faz emergir por sua vez um pensar meritocrático, que passa a nutrir o capitalismo. “A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência” (Foucault, 2008, p. 201).

A construção do aluno que registre o modelo implantado pelo Novo Ensino Médio, que o transforma em empresário de si, não para por aqui, é uma luta que “só se exerce sobre “sujeitos livres”, e enquanto são “livres” – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se” (Foucault, 2014, p. 134). É perante essas variedades de condutas que alunos e grupos escolares se levantam para combaterem enquanto construção de espaços de governamentalidade e da biopolítica. Como parte desta luta, no próximo tópico, a análise continua com a Escola Sem Partido, que, em meio a discursos e políticas públicas, idealizam projetos, convocando alunos e pais tradicionais, mostrando assim, uma aproximação do que alegou a Reforma do Ensino Médio, ou seja, que, para resolverem a falta de interesses e principalmente os maus índices que a escola estava promovendo eram necessárias mudanças na composição curricular, sanando

deste modo os problemas. Os defensores do Projeto “Escola Sem Partido” não perderam tempo, e, aproveitando a reforma, pautam nos professores a falta de incentivo dos alunos por não fazerem direito os seus trabalhos, usando os espaços escolares para promoverem doutrinação.

4.1 ESCOLA SEM PARTIDO: DISPOSITIVOS DE MANIPULAÇÕES DE INTERESSES

O governo, em todo caso o governo nessa nova razão governamental,
é algo que manipula interesses (Foucault, 2008, p. 61).

Michel Foucault, em uma entrevista concedida a Claude Bonnefoy, no ano de 1968, disse: “O discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. As leis do discurso existem como as leis econômicas. Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais, etc.” (FOUCAULT, 2016, p. 42). Foi por meio de discursos provindos de orientações ideológicas, políticas e partidárias que o “movimento” Escola Sem Partido, em 2004, lançava seus alicerces argumentativos de que os espaços escolares deixaram de ser espaços dos saberes e da confiabilidade por meio de moldes ditos tradicionais e disciplinas, para promover ensinamentos contrários aos ensinamentos familiares, religiosos e morais, ou seja, passaram a promover “doutrinação ideológica”. Foi o que alegou o fundador do “movimento” (ESP) o advogado e procurador Miguel Nagib, que alegava que, não somente os espaços estavam sendo corrompidos como quem ensinava também, ou seja, os professores. Em uma carta aberta, Nagib escreve que sua filha está tendo formações de cunhos – “facciosismo político-ideológico” e que comparações entre figuras de um comunista e guerrilheiro como Che Guevara e São Francisco de Assis foram feitas (Escola Sem Partido 2022).

Inspirando vários projetos de Lei e instâncias do governo, o “movimento” Escola Sem Partido foi oficializado e apresentado na PL 867/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016), pelo deputado Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e em 2015 à Câmara dos Deputados -, o PL 193 (DISTRITO FEDERAL, 2016) - apresentado pelo senador do Estado do Espírito Santo, o pastor Magno Pereira Malta o projeto de lei (PL) n. 193/2016, ao Senado Federal, que prescrevia em suas diretrizes a inclusão na Base da Educação Nacional o “Movimento” Programa Escola Sem Partido (ESP), que foi tratada na Lei. n. 9394/1996 (Brasil, 1996). Juntos, os projetos visavam incluir o projeto ESP às Diretrizes e Base da Educação Nacional o “Programa Escola Sem Partido”, que, Segundo Freitas; Baldan

(2017, p. 1), “Esse movimento tem inspirado projetos de lei em todos os níveis de governo, que se aplicam a regular desde o que o professor ensina em sala de aula até a composição de livros didáticos e as avaliações”.

Com variados ataques de cunho “ideológico ao marxismo cultural”, os membros do “Movimento” Escola Sem Partido passam, com o tempo, a concentrarem seus esforços na dimensão moral cristã e sexual. “Com isso, o projeto ganha notoriedade a partir de 2010⁵², quando se alia a cruzada de grupos religiosos conservadores contra as discussões de gênero na escola” (Santos; Mottin, 2020, p. 299).

Segundo Orso:

[...] dos que defendem a Escola sem Partido, que, ao contrário do que parece e da suposta neutralidade, defendem um partido único, o da mordança, do conservadorismo, da intolerância, da ignorância, da servidão, da doutrinação, do fanatismo, do sectarismo e do autoritarismo (Orso, 2017, p. 137).

Assim, apropriando-se de técnicas e mecanismos que controlam sujeitos, a estratégia do “movimento” Escola Sem Partido como ação educativa-política de espaços, é criar formas que vigiem, informem e punam os que se dizem contrários ao “movimento”:

Sua atuação tem como principal suporte um site que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação”, que seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos (Algebaile, 2017, p. 64).

No site criado pela Escola Sem Partido (<http://www.escolasempartido.org/>) encontram-se disponíveis: artigos e orientações para pais e alunos, espaços para que possam tirar suas dúvidas a respeito de suas ideias e políticas, contam ainda com recolhimentos de depoimentos que relatam doutrinação nos espaços educacionais de ensino escolar e universitários. Segundo o próprio site:

⁵² O MESP permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira (...) O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar (Miguel, 2016, p. 595).

(...) Escola sem Partido, foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2022).

Segundo Cara:

O Escola Sem Partido é inspirado em iniciativas internacionais e declara ter três objetivos: a “descontaminação e ‘desmonopolização’ política e ideológica das escolas”; o “respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e o “respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Qualquer exercício de julgamento sobre a observância desses três objetivos criará verdadeiros tribunais ideológicos e morais nas escolas, transformando o espaço escolar em um ambiente arbitrário, acusatório, completamente contraproducente ao aprendizado (Cara, 2016, p. 45):

Os adeptos ao movimento ESP não só instrumentalizam ideias políticas, ideológicas e partidárias, como fizeram emergir elementos patriotistas, inspirando e espalhando através da mídia tais discursos, a fim de convencer os pais e alunos e demais simpatizantes de que os espaços escolares já não são mais confiáveis para o ensino de suas crianças, e que o resgate de disciplinas como Educação Moral e cívica⁵³ seriam mais do que urgentes. “(...) é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação e da propaganda política e partidária nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 5).

Seguindo ainda tais fundamentos, dirá Apple:

(...) os neoconservadores lamentam o ‘declínio’ do currículo tradicional e da história, da literatura e de valores que dizem que ele representava. Por trás dessa preocupação está uma série de pressupostos históricos sobre ‘tradição’, sobre a existência de um consenso social em relação ao que deve ser considerado um saber legítimo e sobre superioridade cultural (Apple, 2003, p. 59).

⁵³ democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Cunha, 2014, p. 369).

Sob tais aspectos, a pedagogia da vigilância ou da “mordança” coloca os educadores e os espaços escolares sob uma nova ótica, a qual, de acordo com Foucault (2005) passa a ser uma armadilha, pois agrega aos olhos dos neoconservadores a regulamentação⁵⁴ do que os professores devem falar:

Esse movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores. Qualquer coisa que ultrapassasse a mera transmissão de conhecimento poderia ser considerada “doutrinação ideológica” e, por isso, passível de “estar em conflito com as convicções morais dos estudantes e de seus pais (Art.2º, PL Nº 867/2015)” (Mattos 2017, p. 89).

A proposta vinda do Movimento Escola Sem Partido (MESP) apresenta e exige a neutralidade dos discursos dos docentes nas vidas dos espaços escolares e universitários, o direito à fala e de posicionamento crítico enquanto troca de saberes entre professor e aluno fica retido ao controle de quem domina o poder, este não pode ficar aberto a todos, mas pertencer a uma parcela pequena de grupos e suas ideologias. Na concepção de Foucault, o discurso determina o funcionamento do controle sobre o grupo:

Trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (Foucault, 2002, p. 36-37).

Os esforços de perpetuar não somente os discursos e seus posicionamentos dentro das salas de aulas como o de brindar os jovens estudantes contra os princípios ditos ideológicos, estão ligados diretamente. Retirar do sujeito o direito de fala ou de interação com o saber, é reduzi-lo, é discipliná-lo, mas tal disciplina não deve ficar somente aos corpos, deve expandir sobre todos os espaços como forma mais eficiente de um controle sobre a maioria. Tal controle passa a ser trabalhado enquanto governamentalidade, que, segundo Swerts (2016, p. 41) passa a ser “compreendida como um problema econômico e político”. Enquanto político e

⁵⁴ O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (ESCOLA SEM PARTIDO, 2022).

articulado ao Estado, age intencionalmente incorporando a população à produção racional estatal:

Inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido. Sem esse tipo de posicionamento, cada indivíduo nem mesmo poderia ser pensado ou pensar em si mesmo como um sujeito (sujeito de e assujeitado a) (Veiga-Neto; Saraiva, 2011, p. 9).

Com a governamentalidade, a Escola Sem Partido entende que o poder do governo é promover condutas e que esta deve ser trabalhada em tríplice operação: soberania, disciplina e gestão governamental. Segundo Foucault:

quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população (Foucault, 2008, p. 289).

É por isso que os idealizadores e adeptos do “movimento” ESP usam como premissas “meus filhos, minhas regras”, pois é pela família como instrumento que o governo articula seu programa em ação e dimensão, uma vez regulado o discurso, tem-se reformulada a família. A família é a grande detentora dos meios morais e religiosos. Diante disso, ela passa a defender suas tradições e costumes e vê no “movimento” uma política que deve ser combatida e neutralizada.

Enfim, com a arte de manipular interesses, como foi assim chamado em seu título, propusemo-nos a investigar e a discutir as articulações através dos dispositivos do discurso e a tática da governamentalidade no “movimento” Escola Sem Partido. Este fez de seu aqueduto político uma construção regulamentada através do controle do discurso e doutrinação ideológica sua principal ferramenta de mordça nos espaços educacionais. Mas se esqueceu de que, onde há poder, há sempre a possibilidade de resistência, é o que será analisado no próximo capítulo, a resistência estudantil frente ao governo.

4.2 FORMAS DE RESISTÊNCIAS NAS RELAÇÕES SUBJETIVAS DO PODER DISCIPLINAR: HISTÓRICO EDUCACIONAL

A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo “resistência” é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica (Foucault, 2004, p. 268).

Pensar a educação como forma de resistência é pensá-la como parte articulada ao modelo episteme⁵⁵, ou seja, dentro de “uma determinação temporal e geográfica” (CASTRO, 2004, p. 139), é o que se encontra na genealogia geográfica dos espaços disciplinares. A resistência frente à imposição do soberano aos seus súditos que, por meio do suplício dos condenados, aplicavam-lhes uma educação teatral do medo e da obediência à lei. Dentro dos espaços dos muros, aos olhos do soberano, a episteme assume “região intermediária entre os códigos fundamentais de uma cultura, os que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, seus intercâmbios, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas, e as teorias, científicas e filosóficas, (...)” (Castro, 2004, p. 139). Nesse sentido, de acordo com Foucault (2005, p. 177), “o soberano, com uma polícia disciplinada, acostuma o povo à ordem e à obediência”, ou seja, dentro dos espaços dos muros e muralhas e povoados do reinado, manda a educação sobreposta da palavra do soberano, sobre seus súditos, incluindo o fazer viver e morrer.

Assim, em pleno século XVII e XVIII, os espaços geográficos e disciplinares dos muros do soberano vão se abrindo em novas expansões, é o caso do mercantilismo⁵⁶, que, em uma perspectiva foucaultiana, Segundo Ramírez:

⁵⁵ Segundo Castro, (2004, p. 139). “Foucault fala de “episteme ocidental”, “episteme do Renascimento”, “episteme clássica”, “episteme moderna”. Ou seja, além de descrever as formas de cultura, linguagem, técnicas, valores e suas práticas, ela também “descrever as relações que existiram, em uma determinada época, entre os diferentes domínios do saber a homogeneidade no modo de formação dos discursos”.

⁵⁶ “O mercantilismo se insere inteiramente nesse contexto do equilíbrio europeu e da competição intra-européia de que lhes falei faz algumas semanas, e proporciona como instrumento como arma fundamental nessa competição intra-européia que deve ser feita na forma do equilíbrio, proporciona como instrumento essencial o comércio” (Foucault, 2008, p. 454).

assinala o primeiro limiar de racionalidade de governar ou a primeira racionalização do poder como prática do governmentação; tem como objetivo o poderio do soberano e os seus instrumentos, leis, ordenanças, regulamentos, isto é, os mesmos da soberania; assim, o mercantilismo tentou inscrever as possibilidades de uma arte média da de governar na estrutura mental e institucional da soberania (Ramírez, 2011, p. 132).

Com novas fronteiras e novos espaços, “uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas” (Foucault, 2005, p. 182). Como aponta Foucault, uma das tais instituições diversas seria a criação de espaços disciplinares nas escolas, cujos processos de submissão das forças e dos corpos se aplicam através do regime político da economia capitalista. Para melhor prepará-los, neste caso os alunos, deve a escola criar mecanismos e técnicas de submissão sobre os corpos, fazendo dos espaços lugares de aprisionamento, criando e dividindo tarefas entre si. (Foucault, 2005).

A escola, enquanto espaço de luta e resistência, apresenta três dimensões, a saber “1^a): contra as formas de dominação étnica, social ou religiosa; 2^a): contra as formas de exploração que separam os indivíduos o que eles produzem; 3^a): contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, desse modo, asseguram sua sujeição aos outros” (Castro, 2004, p. 288). Tais dimensões têm seus inícios marcado com a genealogia espacial e disciplinar das escolas dos expedicionários jesuítas, que instauraram em solo brasileiro técnicas e modos de produção disciplinar em corpos livres, ou seja, apresentaram aos nativos indígenas uma “dominação étnica, social e religiosa”, uma cultura eurocêntrica sobre os saberes e sobre o próprio sujeito presente, “Os jesuítas traziam de sua formação intelectual os saberes cristãos do século XVI da Europa, de popularização da doutrina, regimes de verdades, e com eles queriam dominar, subjugar e submeter os nativos do Novo Mundo ao seu poder” (Melo; Hernandez, 2016, p. 21).

Como precisam passar seus ensinamentos catequéticos, os padres criam “casas de ensino” onde Manuel da Nóbrega vê como maior estratégia de ensino às crianças, uma vez que estas ainda não foram inseridas nos “costumes diabólicos”. “A criança era um investimento mais seguro, já que o inimigo a ser combatido em terras brasílicas não era a “heresia”, mas “os costumes diabólicos”, e quanto mais jovem fosse aquele a quem se ensinava, menos arraigados estariam estes” (Faria, 2005, p. 114). Para fazer com que os nativos cumprissem as regras e as tradições impostas pelos padres e deixassem de praticarem

seus hábitos e rituais, os religiosos usavam como de atos litúrgicos, discursos, disciplina e teatro⁵⁷ em suas evangelizações e ensino.

E como prática de resistir aos ensinamentos dos religiosos, os índios, de acordo com Faria (2005), afastaram-se e passaram a não mais respeitar os toques das campainhas dos padres. Os índios não somente resistiram aos ensinamentos dos padres como às formas de escravidão que se instalava nas colônias já colonizadas. Estes fugiam para o sertão por medo de se tornarem escravos (Faria, 2009). Dentro desta perspectiva, segundo Foucault (2008):

os discursos do Mesmo (dos jesuítas) procuram impor aos outros (aos nativos) regimes de verdade. No entanto, discurso é poder, mas também é resistência. De um lado da corda, os jesuítas tentavam impor a cultura e religião católica e portuguesa; do outro lado, os índios resistiam para manter seus costumes, sua religião (Melo; Hernandez, 2016, p. 21).

Mas não foram somente os nativos que tiveram que resistir aos novos ensinamentos disciplinares impostos em suas próprias terras, os próprios padres jesuítas tiveram que resistir e insistir em seus próprios costumes e hábitos. Segundo Melo (2017, p. 112), os padres “adaptaram e até mesmo criaram estratégias pedagógicas, modificaram seus próprios pensamentos e próprias atitudes na relação com os índios”. Isso em relação ao contato com os colonos nativos, por que em relação à autoridade da Igreja, eles tiveram que enfrentar o Bispo Sardinha⁵⁸, que era, conforme Faria (2009), um grande opositor dos trabalhos realizados pelos padres jesuítas na Bahia. O que fez com que Nóbrega em 1553, saísse de seu campo de trabalho para atuar em outra província: a de São Vicente, a fim de poder desenvolver seus trabalhos missionários.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o *modus operandi* genealógico disciplinar ainda resistiu enquanto forma aplicada aos ensinamentos e aos espaços de ensino sobre seus corpos, mesmo com o início de uma “nova educação” em um novo período:

⁵⁷ Sobre o uso do teatro Segundo Hernandez (2001, p. 119). “É bastante lógico que Anchieta querendo mexer e remexer nos costumes dos índios, como objetivo que tinham todos os jesuítas, e conduzi-los à religião cristã, e principalmente aos costumes cristãos, usasse no seu teatro um símbolo que os indígenas (re)conhecessem, assim como o añánga, mas cujo poder reconhecido por eles, pudesse ter uma ligação com os padres, material, também religiosa, cuja fala poderosa, fosse “entendida” pelos abarés e no caso pelo karaibebé, fosse uma “ñeengatú” “boa fala” e que dissesse da “terra sem males” do “paraíso” e de costumes, no caso novos. Assim, o combate que pela via da ideologia cristã Anchieta travou com a língua ideologia indígena, pelo menos em seu teatro.”

⁵⁸ “Sobre o bispo Sardinha assim apelidado. “Em 1556, a Coroa chamou à corte de Lisboa o bispo D. Fernandes Sardinha. Pouco depois da sua partida da Bahia, em junho de 1556, Sardinha e seus companheiros naufragaram em Cururipe, nas vizinhanças do São Francisco. Os naufragos puderam salvar-se, mas foram assassinados e devorados pelos caetés” (Melo; Hernandez, 2016, p.26)

Os castigos físicos aplicados aos estudantes nas escolas foram diversificados de acordo com o modelo de cada instituição, e conforme a visão de mundo de cada época. Iniciados com as práticas disciplinares da Companhia de Jesus, **os castigos permaneceram durante a vigência das aulas régias, após a expulsão dos jesuítas – apesar do ideário iluminista que fundamentava as reformas pombalinas** – chegando aos séculos XX e XXI esse desejo de modelar o educando pela prática educativa (Carvalho; Morais; Carvalho, 2019, p. 30, grifo próprio).

O que se constata é que, apesar dos esforços em se fazer algo novo em um Novo Regime, este se manteve não somente estagnado enquanto prática de alfabetização, como ainda aplicou em seus espaços escolares a disciplina sobre os corpos, as técnicas de castigo e punição. Desse modo, com “a vinda da família real para o Brasil, já no século XIX, a aplicação dos castigos continuou mesmo nas escolinhas elementares de ler e escrever. Somente mais tarde é que essa prática começou a ser questionada como a forma mais apropriada de controle disciplinar” (Carvalho; Morais; Carvalho, 2019, p. 30).

Como já destacado, somente no decorrer do século XX tais práticas passam a ser questionadas, fazendo com que a pedagogia tradicional dos espaços e corpos disciplinados adotassem uma nova postura de ensino e aprendizagem. O Movimento Escola Nova dá uma nova formulação ao ensino e sobre os espaços escolares. Este novo modelo não vê os espaços escolares como sendo espaços de castigos ou de adestramento, mas trabalha sobre a perspectiva de que “o aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento” (Vidal, 2000, p. 498). Segundo Aragão; Freitas (2012, p. 27) “Os escolanovistas desejavam a transformação do País e, por isso, não poupavam críticas ao ensino tradicional”. Por essa razão, os seus representantes viam a figura que antes personificava o professor como autoritário e disciplinador, como sendo ultrapassada, desumana e incompetente.

As práticas genealógicas disciplinares em sua produtividade enquanto castigo e punições nos espaços escolares não deixaram de existir com o tempo, mas sim ganharam novas roupagens, ou seja, elas ainda resistem. O que mudou foi a forma como estas passaram a ser aplicadas. Os corpos não são mais marcados pela tortura do suplício, abrindo assim, para novas técnicas de caráter moral, onde a privação entra como punição e castigo como forma de controle sobre a vida dos estudantes. Práticas como não ir ao banheiro, ficar de castigo na hora do recreio, ficar sem merendar, ficar alguns minutos a mais antes de ir embora, ligar para os pais, assinar livros de advertência onde mais de três assinaturas convoca os pais ou o conselho tutelar, tudo isso mostrou que a resistência enquanto prática de poder disciplinar ainda se faz presente no dia a dia das escolas.

Foucault nos mostra que as práticas disciplinares resistiram enquanto forma espacial e de confronto nas escolas, o poder enquanto resistência opera em múltiplas análises empíricas e históricas das relações de poder. Por trabalhar em forma de micropoderes não obedece a uma norma centralizada, escapando do modelo e dimensão dominador-dominado:

quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto maior astúcia quanto maior for a resistência. De que modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte, se está em luta. (Foucault, 2006, p. 232).

Se as relações de poder geram possibilidade de resistência, foi justamente a necessidade de resistir que levou a União Brasileira de Estudantes Secundaristas de grande parte do país a se unirem e a reivindicar o fim da reforma do Novo Ensino Médio. A Lei 13.415/17 foi aprovada às pressas pelo presidente da República Michel Temer, em 2016, sobre o discurso de uma reestruturação de um novo modelo para o Ensino Médio. Com várias técnicas e esquemas políticos empresariais, inicia-se a reforma, divulgando em várias mídias como: televisão, rádio e YouTube, propagandas oficializadas pelo MEC, junto ao Governo Federal, seu novo modelo de escola. *“Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”*⁵⁹. Com esse slogan e vários outros⁶⁰ que foram lançados na campanha, os jovens estudantes são apresentados como sendo os protagonistas de suas escolhas e de seu futuro. Em um de seus anúncios, é trabalhada a seguinte cena: em uma grande sala como a de um cinema (auditório) levanta-se uma jovem e pronuncia a seguinte frase: *“eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!”* em meio a *“eu sim!”* *“eu aprovo!”*, de outros estudantes, vai se tecendo o comercial. O narrador ao fundo, em meio às deixas dos alunos, acrescenta: *“com o Novo Ensino Médio. Você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”*. O que remete tais práticas discursivas é que: *“O discurso não é*

⁵⁹ Por meio do site foi acessado o canal do YouTube intitulado MEC Ministério da Educação MEC. Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>. Acesso em: 6 de fev. 2023.

⁶⁰ *“Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!”*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLiv4Q>>. Acesso em: 6 de fev. 2023.

“O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!”. Disponível em: < https://youtu.be/C-M_ewoa0iY>. Acesso em: 6 de fev. 2023. Comercial do MEC Reforma ensino médio – 02. Disponível em < https://youtu.be/P_1iPX6Ui54>. Acesso em: 6 de fev. 2023.

simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque e pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (Foucault, 2002, p. 10). Assim, nasce dos discursos, por meio de performances visuais, linguísticas e teatrais, a produção e a disseminação como técnicas da verdade.

A maquinaria escolar, ao longo de sua genealogia, vem produzindo sujeitos adestrados, onde seus espaços foram os da parede fria e sem cor, edificando assim a produção de corpos apáticos, tendo suas forças de resistência substituídas pelo “novo” poder teatral das imagens e propagandas de pessoas felizes e corpos limpos, ou seja, não mais castigados pelos espaços do suplício. Segundo Gallo (2017, p. 90), “a relação do sujeito com o poder implica em uma luta contra os processos de sujeição ou, em outras palavras, uma recusa daquilo que somos, uma vez que aquilo que somos é produzido pelo poder”:

Sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é descobrir, mas recusar o que nós somos. Devemos imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos dessa espécie de “dupla obrigação” política que são a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno. Poder-se-ia dizer, para concluir, que o problema, ao mesmo tempo, político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende (Foucault, 2014, p. 128).

A tarefa proposta por Foucault, de acordo com Gallo (2017), é a de recusar o que somos para uma produção da biopolítica da governamentalidade de cunho democrática, ou seja, que nos subjetiva enquanto cidadãos de direitos, cabendo a esse novo cidadão a tarefa de resistir ao neoliberalismo que se impõem durante séculos. A luta como resistência deve então nascer contra os moldes do assujeitamento, de se reconhecer sujeito do saber e do poder que se estende na governamentalidade democrática.

Se por meio de discursos nasceram as promessas de um Novo Ensino Médio, será por meio dele, do discurso e por mobilização que alunos e professores resistiram a tais práticas impostas pelo Estado aos espaços de ensino e aprendizagem das escolas. “É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escore, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2021, p. 110).

Foi através de mobilizações e estratégias como forma de resistência, que levaram, segundo o Jornal diário do aço do dia 09 de março de 23, a comentar sobre: “Estudantes da rede pública de Ipatinga protestam contra o Novo Ensino Médio”. A matéria destaca a polêmica que causou a Reforma do Novo Ensino Médio país afora. Tendo professores quanto

alunos debatendo os prós e contras. Levando alunos a se reunirem no dia 15 às 8 horas, na praça dos Três Poderes, pedindo a revogação do Novo Modelo implantado no ensino médio. Tendo como apoio e movimentação, a União Brasileira dos Estudantes Secundarista (Ubes), a partir da mídia social. Em entrevista, uma das estudantes responsável que participava neste dia, Gabriella Figueiredo de Ipatinga (MG) de 16 anos da Escola Estadual João XXIII, conta como fez para se mobilizar contra o Novo Modelo do Ensino Médio:

Depois que vi a publicação no Instagram da Ubes, decidi pesquisar para ver se alguém já estava tomando alguma iniciativa para trazer isso para Ipatinga. Como não encontrei ninguém, decidi fazer uma pesquisa entre meus amigos, e aí criamos um grupo de pessoas para fazer essa manifestação acontecer”, afirmou. (JORNAL DIÁRIO DO AÇO – IPATINGA, 2023).

Figura 1 – Cartaz da Convocação dos estudantes de Ipatinga-MG



Fonte: Diário do Aço (2003)

Uma das pautas que os jovens criticavam estava ligada ao discurso da liberdade de escolha das áreas que poderiam eles aprofundar se assim optassem por ela, o que na verdade não aconteceu, “quem escolhe quais áreas de conhecimento vão ser oferecidas, ou não é a própria escola, e se a escola quiser oferecer somente uma área, ela pode” (JORNAL DIÁRIO

DO AÇO – IPATINGA, 2023). Outra crítica está na relação com a infraestrutura da escola que, segundo Jhaysam Gabyel, “as escolas públicas continuo sem conseguir dar para o estudante uma sala bem ventilada, quem dirá uma sala de computadores para alunos de computação e robótica” (JORNAL DIÁRIO DO AÇO – IPATINGA, 2023).

Segundo Laval:

“É preciso lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas da escola pública. E, por outro lado, não se deve esquecer que esse sistema hierarquizado não é nacional, mas mundial. Resistência local e contramedidas são necessárias, especialmente as que visam mais igualdade entre os estudantes” (Laval, 2019, p.14).

As lutas enquanto formas de resistência perante a Nova Lei 13415/17 e suas dinâmicas políticas das desigualdades não ocorreram somente em Minas Gerais. Já em outro Estado, na cidade de São Paulo, os protestos também ocorreram no dia 15 de março, que foi acompanhado por diversos estudantes da região, que, saindo em caminhada pela Avenida Paulista até a Assembleia Legislativa, clamavam pelo fim do Novo Ensino Médio. Segundo um dos estudantes entrevistados de Mogi das Cruzes, o novo formato traria desvantagem entre as escolas públicas e privadas:

A particular, ela tem uma relevância maior, eles têm um aprendizado maior. E a gente na rede estadual é como se fosse conteúdo picado. Porque os conteúdos não são aprofundados, os alunos eles não têm aquilo de ser mais flexível sobre aquilo. Conteúdo picado muito das vezes não tem sensação de ter conteúdo construtivo e algo eficaz. A gente tem mais aquilo que é só imposto e acaba nem funcionando (G1.GLOBO.COM/SP/ MOGI DAS CRUZES E SUZANO - Por Diário TV 1ª Edição, 2023).

A matéria ainda conta com a análise do professor Renan Castro, preparador e coordenador de cursinhos, que argumenta que o Novo Ensino é desigual, ou seja, prejudica o rendimento enquanto conteúdo disciplinar das escolas públicas em relação a das escolas particulares:

Tem uma diferença muito grande no País de algumas escolas particulares mais elitizadas e o grosso do ensino público e mesmo o privado, mas uma elite vai continuar tendo física, matemática, biologia, geografia e tudo mais. Eles vão se adequar a essa nova proposta do ensino médio. Mas vão conseguir conjuntamente com artes, filosofia. Já o ensino público vai ter que se adequar no tempo que é possível porque tem escolar de tempo integral, escola que não tem professor, então ao meu ver esse ano ainda, o aluno que quer entrar uma universidade pública que são as melhores do País vai ter que conciliar de alguma forma, formas de recuperar isso que ele não vai ter (CASTRO. G1.GLOBO.COM/SP/ MOGI DAS CRUZES E SUZANO - Por Diário TV 1ª Edição, 2023).

Ainda segundo o professor Renan Castro do jornal acima citado, argumenta que o programa Novo Ensino Médio apresenta falhas no que tange aos itinerários formativos, uma vez que, dificulta tanto para professores de humanas quanto os de exatas, por ofertar disciplinas a professores que em sua formação não as tem, ou seja, professores tendo que completarem suas cargas horárias com projetos formativos, fora de suas habilidades e competências, como o de empreendedorismo ou projeto de vida:

A escola é obrigada a seguir uma lógica de marketing, é convidada a empregar técnicas mercadológicas para atrair a clientela, tem de inovar e esperar um “retorno de imagem” ou financeiro, deve se vender e se posicionar no mercado etc. [...]. A instituição da escola, que até então era entendida como uma necessidade moral e política, tornou-se uma *oferta* interessada da parte das organizações públicas ou privadas. E se os adeptos desse léxico admitem que essa *oferta* do Estado teve um efeito de atração sobre a demanda em determinadas épocas, consideram que hoje a demanda é o principal fator de qualquer política educacional. [...]. É por essa maneira de falar sem pensar muito no assunto que se inculca nas mentes essa “*market-education*” e se constroem concretamente as “*market-driven schools*” (Laval, 2019, p. 124-125, grifo próprio).

De acordo com Foucault (2008, p.241), “Se fosse apenas isto, não haveria resistência. Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente”. Como parte da resistência que nasce de baixo das camadas populares e se move com rapidez e estratégias através das organizações Secundaristas em várias partes do país e se distribuem enquanto poder produtivo, a União Brasileira dos Estudantes (Ubes) segundo o Jornal online Século Diário⁶¹, levou às ruas do Centro de Vitória na Praça Costa Pereira, vários discentes. Estes, descontentes com o Novo Ensino Médio, pediram a revogação da reforma do Novo Ensino Médio. Raphael Sarmiento Batista, que ajudava na liderança do movimento neste dia, disse ao Jornal online Século Diário que a Lei 13,415/17, “vendida como algo que dá protagonismo ao aluno, mas não é de fato”.

Segundo ainda o mesmo Jornal:

⁶¹ Matéria do Jornal Século Diário dia: 13/03/2023 16:33 | Atualizado 15/03/2023 16:11 de Elaine Dal Gobbo. “Estudantes protestam pela revogação da Reforma do Ensino Médio Manifestação será na praça Costa Pereira, Centro de Vitória, e integra um calendário de mobilização nacional”.

Um dos apontamentos feitos por ele é no que diz respeito à falta de opção, pois as escolas, normalmente, oferecem poucas alternativas de curso em meio a uma gama imensa de profissões existentes, cabendo a muitos estudantes fazer o que não gostaria, de fato. Raphael conseguiu não cursar o curso técnico, que normalmente é ofertado à tarde, por ter disponibilidade para estudar somente de manhã. Entretanto, destaca, quem precisa estagiar no turno matutino, obrigatoriamente tem que fazer o curso técnico (Século Diário, 2003)

Ainda em matéria ao Jornal Século Diário, o professor Vinícius Machado⁶² do Fórum Permanente de Profissionais de Educação de Vila Velha (FOPPEVV), acrescenta que tais medidas apresentadas frente ao Novo Modelo de Educação não fazem dos alunos pessoas críticas ao futuro cidadão, e que as matérias propostas estão ligadas ao empresariado, - ou seja, fazendo dos estudantes novos agentes da governamentalidade empresarial, dada ao controle da racionalidade:

o neoliberalismo (...) tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade (Foucault, 2008, p. 199).

Seguindo esta mesma ótica sobre a racionalidade empresarial, acrescenta Marinho:

A racionalidade empresarial (...) é absorvida pelo sujeito, pela empresa e pelo Estado. Em todos eles prevalece o discurso da definição do homem desejoso de ser “bem-sucedido”, ter sucesso pelo próprio esforço empreendedor e, por isso, deve se deixar ser formado para alcançar seu objetivo Marinho (2020, p. 132-133).

Deste modo, a perspectiva criada pelo modelo neoliberal nos espaços da educação é o do desempenho do mercado, fazendo da economia um marco crescente que atua sobre a vida dos jovens, como atividade e estoque de saberes que os qualifica e os mede enquanto indivíduos que competem entre si na esfera da economia e do trabalho. Assim, pode-se verificar que, desde o ensino fundamental até o ensino médio e perpassando o nível universitário, as práticas de se ter uma profissão se desenvolvem dentro de um mundo mercadológico.

⁶² “É preciso revogar o novo ensino porque ele retirou e reduziu a carga horária de disciplinas fundamentais para a formação de cidadãos críticos, e criou disciplinas como projeto de vida e eletivas, que são orientadas por institutos e fundações ligadas ao grande empresariado” (DAL,13/03/2023 16:33, JORNAL SÉCULO DIÁRIO DIA).

A educação percorrendo por esse modelo não se difere muito de outros serviços prestados, enquanto estratégia mercadológica. Os estudantes são pressionados e cobrados a se envolver com novas atividades extras classes como parte do marketing publicitário do espaço educacional. Neste modelo, os alunos enquanto aprendizes se tornam, clientes, consumidores e produtos.

Esse processo faz com que os espaços e posturas adotados nas escolas sejam postulados do *Homo economicus* “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (Foucault, 2008h, p. 311).

Embora a perspectiva apresentada pelo Estado neoliberal na educação seja o de formação, “essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais”. Há ainda no pensamento foucaultiano o que pode ser chamado de paradoxo “na qual o poder é compreendido em seu sentido mais amplo como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas” (Peters, 2002, p. 213). “Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (Foucault, 2008, p. 241). Entendendo que o poder pode sempre modificar as condições seguindo uma estratégia precisa, o Ministério da Educação (MEC) anunciou no dia 24/04/2023 uma Consulta Pública para “Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio” ativo até o dia 06/06/2023, que pode ser consultada e votada na plataforma Participe + Brasil⁶³, que segundo o site do Governo, tem por finalidade pública:

Estabelecida por ato do Ministro de Estado da Educação (Portaria nº 399, de 8 de março de 2023), esta consulta pública tem por objetivo abrir o diálogo com a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, sociedade civil, pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC sobre a revisão e reestruturação da política nacional do ensino médio.

⁶³ Site para consulta: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>.

O site Participa + Brasil traz ainda informações a respeito da Lei 13.415/17 e as principais transformações⁶⁴ que por ela foram feitas enquanto implantação no sistema escolar. Apresenta-se ainda as dificuldades vivenciadas devido à Pandemia de Covid-19. Que Segundo o governo:

O cenário do momento é de profunda heterogeneidade e desigualdade no processo e nos resultados de implementação das proposições do Novo Ensino Médio, ensejando o risco de aprofundamento das desigualdades educacionais já tão severas na sociedade brasileira.

A análise desse cenário impulsionou o Ministério da Educação a promover, no início da gestão 2023-2026, uma análise dos principais elementos desafiadores do Novo Ensino Médio e da oportunidade de propor uma reestruturação profunda de sua configuração. Conscientes de que esse processo precisa ser democrático, aberto e incluir estudantes, profissionais da educação, equipes técnicas das secretarias de educação, secretários/as de estado da educação, pesquisadores e toda a sociedade, submetemos à consulta pública este conjunto de proposições (BRASIL, 2023).

Como parte da política indissociável da microfísica do poder, a resistência frente à governamentalidade que se espalhou como técnica de governo como “instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (Foucault, 2008d, p. 145-146). Tem na “resistência (...) inencontrável, e só está presente na produção de microssaberes históricos, instrumentos frágeis de luta (...) (Foucault, 2014, p.491), que para produzir seu deslocamento:

(...) passa a estudar o papel das resistências ao poder, em todas as suas dimensões, na trama complexa das relações de poder na atualidade. Seu interesse passa a ser os combates e as lutas inerentes às relações de poder, e não apenas as grandes articulações institucionais e políticas que formam as grandes estruturas de poder que persistem num largo espaço de tempo. Desde então, Foucault considera que as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam à defesa das liberdades individuais e coletivas, não importa em que época e em que lugar (Castelo Branco, 2015, p. 33).

⁶⁴ Essas são algumas das informações disponíveis no site do Participa + Brasil sobre a Lei 13.415/17.

A possibilidade de os estudantes escolherem itinerários formativos para a conclusão do ensino médio, a partir da oferta estabelecida em sua escola ou rede de ensino. A possibilidade de sistemas de ensino oferecerem itinerários formativos integrados, contemplando mais de uma área de conhecimento. A possibilidade de os estudantes, após concluírem sua formação com um itinerário específico de uma área do conhecimento, retornarem para uma segunda formação, em outro itinerário, a depender das condições de oferta estabelecidas em cada sistema de ensino. Estabelecimento de um teto máximo de 1.800 horas, ao longo dos 3 anos, para a Formação Geral Básica. Retirada da obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola e da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Desta maneira, a resistência escolar deve ser pensada como caixa de ferramenta⁶⁵ (desqualificar, quebrar os sistemas de poder), trabalhada fora dos moldes disciplinares das salas de aulas, o que levou a juventude a responder como forma de resistência ao sistema governamental imposta como estratégia racional em seus discursos na Lei 13.415/17. Uma juventude que “pouco importa que se trate ou não de utopia; temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que tentava controlá-la” (Foucault, 1999, p. 136). O espaço de resistência é um espaço de luta que começa na educação genealógica dos corpos impostos pelos sistemas industrializados e capitalistas e como tal deve ser modificado. Uma juventude que cria novos espaços além do enquadramento das salas de aulas tradicionais faz das ruas um novo modelo de espaço do saber e do poder, criando novas formas de pensar e agir sobre a resistência. Assim como Foucault nos mostrou, resistir ao sistema de subjetivação não é uma escolha é uma decisão, é um ato preciso que a resistência convoca enquanto navegação de novos caminhos abertos que a educação vai prosseguindo em sua jornada rumo à resistência à biopolítica. Este mar está aberto à navegação enquanto parte da escola que quer resgatar a formação do sujeito de direito.

⁶⁵ Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor!” (Foucault, 2006, p. 52, grifo nosso). Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa” (Foucault, 2004, p. 206)

Iniciei este trabalho usando da metáfora da caixa de ferramentas empregada por Michel Foucault como parte do processo genealógico do saber e práticas do poder na produção subjetiva e disciplinar da maquinaria dos espaços escolares no Brasil. Embora, como já mencionado no começo desta dissertação, o próprio filósofo não tenha se debruçado com exclusividade aos temas educacionais em seus escritos, tais análises, ao requerer para si o direito de serem realizadas enquanto método foucaultiano, necessitam que sejam quebradas certas visões já estabelecidas e socialmente aceitas sobre os espaços institucionais da educação.

Ao analisar a genealogia disciplinar no pensamento foucaultiano, fica evidente que o poder não é algo que se possua, ou que seja exclusivamente de uma instituição ou pessoa:

não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2008, p. 183).

A escola, enquanto processo da construção subjetiva e genealógica do saber, cria espaços onde as relações de poder podem ser claramente percebidas com os dispositivos do poder disciplinar, que tem como objetivo principal tornar alunos e também os professores em “corpos dóceis”. O exercício do poder disciplinar pode ser identificado pelos meios de subjetivação que a escola contém, tais como: currículo rígido, fileiras de cadeiras, imagens autoritárias de professores, exames rigorosos, punições, recompensas, etc.

Partindo da arqueogenealogia foucaultiana, é possível dialogar com as formas de poder disciplinar que os espaços escolares brasileiros utilizaram enquanto meios didáticos e metodológicos das técnicas e dispositivos da fabricação do conhecimento e do sujeito. Com a

vinda dos padres Jesuítas ao Brasil, é possível ver que estes utilizavam de técnicas e métodos disciplinares em seus alunos, uma prática advinda da cultura europeia, que se perpetuou na necessidade de se corrigir as falhas cometidas. Conforme diz Aranha (2006, p. 142), “o uso de sanções violentas era hábito europeu naqueles tempos, esse costume foi trazido para cá. As penalidades variam conforme a gravidade da culpa, usando-se o açoite, o tronco e até mutilações, cuja execução devia ser pública e exemplar”.

Como descreve Foucault (2021, p, 148), “A partir do momento em que o poder assumiu a função de gerir a vida, já não é pelo surgimento de sentimentos humanitários, mas pela razão de ser do poder e da lógica de seu exercício (...)”. Vemos que as práticas disciplinares não se exauriram com os jesuítas expulsos do Brasil, mas que apenas mudaram de roupagem dentro do sistema político pedagógico da biopolítica e do biopoder, ou seja, passaram a trabalhar dentro de outra esfera administrativa do poder político, criaram novos parâmetros para lidar com as práticas genealógicas do poder disciplinar. Como foi o caso do movimento Escolanovista:

Na década de 1920, a Reforma do Ensino de 1925 proibiu, em definitivo, os professores de castigarem fisicamente os alunos e **estabeleceu penas disciplinares como admoestação, repreensão, privação de recreio, reclusão na escola, suspensão da frequência com a comunicação aos pais ou responsáveis, cancelamento da matrícula e suspensão de até três meses.** (Carvalho; Morais, 2019. p.34, grifo próprio).

Mesmo com as reformas que adentraram na história da educação brasileira em oposição à presença genealógica dos espaços disciplinares nas escolas, o que se constata ainda é a presença não somente dos espaços do poder disciplinar, mas sim de novos meios de “(...) relações de poder e as técnicas de controle postos em prática nos tempos de biopolíticas se fazem tanto sobre as populações como sobre indivíduos” (Castelo Branco, 2015, p. 75). Com o advento do capitalismo que se configura como espécie de lógica do mercado, vemos nascer e ser imposta nas escolas do Brasil a nova Lei 13.415/17, que atende ao mercado. Nesse sentido, tem-se que:

governos neoliberais têm argumentado em favor de um estado mínimo, proposta que tem se limitado a determinação dos direitos individuais construídos em termos de consumo e em favor de uma exposição máxima de todos os fornecedores a competição ou a reivindicação como uma forma de minimizar o poder de monopólio e maximizar a influência do consumo sobre a qualidade e o tipo de serviços fornecidos (Peters, 2022, p. 221).

A operação da governamentalidade no processo dos espaços educacionais tem por sua finalidade, atrelada à Lei 13,415/17, programar estrategicamente os dispositivos dentro dos espaços escolares em suas atividades, promovendo indivíduos, neste caso alunos, alinhando-os em suas formas de pensar, agir e de situá-los em si mesmos, levando-os aos processos de subjetivação. Dentro desta estratégia, encontra-se configurado a criação ideológica e conservadora da Escola Sem Partido, que quer fazer não somente dos alunos instrumentos robotizados do saber, como também dos professores, uma vez que o espírito filosófico do senso crítico é calado por forças maiores da governança.

O processo de reconfiguração dos novos espaços na educação frente às mudanças do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras é um processo que convoca os alunos a uma nova postura perante o Estado neoliberal, como diz Foucault (2004, p. 206) “Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa”. Resistindo ao poder e insistindo no poder enquanto apropriação do sujeito por si, Foucault (2008, p. 241) afirma que “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder”. Nesse sentido, os jovens do Brasil, que foram às ruas pedindo o fim do Novo Ensino Médio, querem se afirmar enquanto sujeitos de suas histórias, querendo novos espaços dos saberes que não seja como os de uma prisão.

A resistência ao modelo de controle governamental da nova Lei 13,415/17 mostrou que o poder não é somente uma via que vem de cima para baixo, mas que emerge de todos os lados, “a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo” (Foucault, 2000, p. 58-59).

Por fim, para que a educação de novos espaços se construa, é preciso que os alunos escrevam a história dos espaços, que partam deles a história dos poderes, que aprendam com as estratégias e técnicas dos saberes e poderes a verem a geopolítica do mundo além das fronteiras do já arquitetado e já estruturado, um saber que ultrapasse o modelo de economia-política, que vá além das burocratizações dos conhecimentos.

O que fica é o desafio de construir novos espaços escolares para além da arqueologia disciplinar e do adestramento, uma tarefa que se faz mais do que necessária, é urgente, e se impõem como necessidade em uma época em que a governamentalidade neoliberal amordaça espaços e sujeitos. E que nós professores aprendamos a ser:

Doravante, o mestre não é mais o mestre da memória. Não é mais aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lho transmite. [...] Não é mais nesse jogo que o mestre vai inscrever-se. Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito (Foucault, 2014, p.1 17).

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola sem partido: o que é, como age, para que serve**. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). *Escola 'sem' Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.
- ANCHIETA, José de. Carta ao Padre Inácio de Loyola, Roma (São Vicente, março de 1555). In: LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. Coimbra v. II: Tipografia da Atlântida, 1957.
- ANCHIETA, José. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594)**. Rio de Janeiro, Biblioteca de Cultura Nacional, 1933. Col. Afrânio Peixoto da Academia Brasileira de Letras.
- ANDRADE, M. C. P. de.; MOTTA, V. C. da. **Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP.2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- AQUINO, J. G. **A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 301-324. abr.- jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/04.pdf> Acesso em 05 fev. 2023.
- ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. **Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano**. Conjectura: Filosofia e Educação. v. 17, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1648/1024>. Acesso em 15 maio. 2021.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Vigiar e punir ou educar?** Revista Educação – especial: Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação. São Paulo, n. 3, 1º mar. 2007.
- AZEVEDO, Aluizio. **Casa de pensão**. São Paulo: Paulus, 2009.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira t. III**. São Paulo, Melhoramentos, 1958.
- BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica: Um mapa conceitual**. Trad.: Luisa Rabolini. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos. 2017.
- BELLO, S. E. L.; TRAVERSINI, C. S. **Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um**. Bolema, Rio Claro, v. 24, n. 40, dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/3774>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BITTAR, M. **Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação**. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 31, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/147/254>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>. Acesso em 28 out. 2022.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação. Agosto, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24. jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Disponível em: [BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncce/arquivos/pdf/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portallegis/legislacao-historica/constituicoes-antiores-1>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (**Fundeb**), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília. Disponível em: Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (presidencia.gov.br). Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 05 ago. 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL, **Lei Federal 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acessado em 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acessado: 27 jun. 2022.

BRUNETTO, Dayana.; MOOTIN, K. V. **Os efeitos de poder produzidos pelo projeto Escola sem Partido na Docência**. Cadernos de Gênero e Tecnologia, v. 13, p. 297-312, 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 867 de 2015. Inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o programa “Escola sem Partido”. Brasília, 2015. Acessado: 20 out. 2022

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARA, Daniel. O programa “Escola sem partido” quer uma escola sem educação. In: BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: 2016.

CARDOSO, TEREZA FACHADA LEVY. **As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática.1759-1834**. História da Educação (UFPel), v. 3, n.6, 1999.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Função-educador**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

CARVALHO, M. E. G.; MORAIS, G. M.; CARVALHO, B. K. G. **Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 102, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VsQCNTCYmvrRFfXM5W7ZtPvS/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CASTELO BRANCO, Guilherme. **Michel Foucault: Filosofia e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COMERCIAL DO MEC. **“Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!”**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q>. Acessado em: 6 de fev. 2023.

COMERCIAL DO MEC. **“Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 6 de fev. 2023.

COMERCIAL DO MEC. “**O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!**”. Disponível em: https://youtu.be/C-M_ewoa0iY. Acessado em: 6 de fev. 2023.

COMPANHIA DE JESUS. **Ratio Studiorum**: Organização e Plano de estudo Da Companhia de Jesus. Tradução de Leonel Franca, S.J. O método pedagógico dos jesuítas. Porto Alegre: Hugo de São Vítor, 2019.

COSTA, Célio Juvenal. **A Racionalidade Jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540- 1599)**. (Tese Doutorado). Piracicaba, SP, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Legado da Ditadura para a Educação Brasileira. Educação e Sociedade**. v. 35, n. 127, 2014. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/127-v35-abr-jun-2014-educacao-sociedade>. Acessado em 17 dez. 2022.

CRIPPA, Adolpho (coord.). **As idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1978.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>. Acessado em: 17 nov. 2022.

DANTAS, Ivo. Medida provisória: Uma manifestação de vontade imperial do Poder Executivo à luz de uma análise crítica da EC no 32. In VIEIRA, José. Ribas. (org.). **20 anos da Constituição cidadã de 1988: efetivação ou impasse institucional?** Rio de Janeiro: Forense, 2008.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 30 de jan. 2023.

ESTUDANTES da rede pública de Ipatinga protestam contra o Novo Ensino Médio. **diariodoaço [online]**, Minas Gerais, 09 de mar. 2023. Cidade. Disponível em <https://www.diariodoaço.com.br/noticia/0104871-estudantes-da-rede-publica-de-ipatinga-protestam-contr-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 31 mar. 2023.

FARIA, M. R. **As representações de escola, ensino e aluno nas cartas de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Blásquez (1549-1584)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

FARIA, M. R. **Pedagogia da vigilância: o jesuíta na aldeia (séculos XVI e XVII)**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 1010-1026, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3816/pdf>. Acessado em 12 mar. 2021.

FARIA, Marcos Roberto de. **A educação jesuítica e os conflitos de uma missão**: um estudo sobre o lugar do jesuíta na sociedade colonial (1580-1640). Tese de doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: PUC, 2009.

FONSECA, Márcio. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Selma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972 -1973) Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes et al., Rio de Janeiro: NAU, 2013.

_____. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 3. 2009.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Michel Foucault: entrevistas Roger Pol-Droit**. Trans. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro; revisão técnica Andrea Daher; coordenação editorial Roberto Machado. – São Paulo: Graal, 2006.

_____. **O poder psiquiátrico**. Curso do Collège de France (1973- 1974). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **“Poder e saber”**. In: Motta, M. B. da (org.) Estratégia, poder-saber. (Coleção Ditos & Escritos Volume IV). 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª. Edição Revista. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **O sujeito e Poder. Ditos e escritos IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Organização de textos e seleção Manoel Barros da Motta. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, V. 9. 2014.

_____. **Os anormais**: Curso no College de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

_____. **O Olho do Poder.** In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. E organização Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008a.

_____. **“Nietzsche, a genealogia e a história”.** In. *Microfísica do poder*. Trad. E organizador Roberto Machado. 26ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

_____. **Genealogia e Poder.** Curso do Collège de France, 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. E organização Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008c.

_____. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008d.

_____. **Os intelectuais e o poder.** Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. E organização Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008e.

_____. **Não ao Sexo do Rei.** In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. E organização Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008f.

_____. **Soberania e Disciplina.** Curso do Collège de France, 14 de janeiro de 1976. In. *Microfísica do poder*. Trad. E organizador Roberto Machado. 26ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008g.

_____. **Nascimento da Biopolítica:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008h.

_____. **A governamentalidade.** Curso do Collège de France, 1 de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Trad. E organização Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008i.

_____. **O filósofo mascarado.** Le Philosophe masqué (entrevista de C. Delacampagne), em ‘Le Monde’ n. 10945, de 06 de abril de 1980. Acessado em 20/09/2021. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto08.htm>.

_____. **Uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade.** Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Revista Verve, nº 5: São Paulo, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/issue/view/344> - Acesso em 10 jan. 2023.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCA, Leonel, S.J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas. O Ratio Studiorum.** ed. Porto Alegre: Hugo de São Vítor, 2019.

FREITAS, José Aparecida; BUENO, Marisa Fernanda da Silva. **Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira.** Teoria e Prática da Educação. V.21. N.1 JAN/ABR. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45350>. Acessado em: 27 abr. 2023.

FREITAS, Nivaldo; BALDAN, Merilin. **Dossiê Escola Sem Partido e formação humana.** Revista Fênix: Revista de História e Estudos Culturais, v. 14, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/571/543>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “Sem” Partido: **Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GALLO, Silvio Donizetti; NETO, Alfredo Veiga. **Michel Foucault: a descolonização do pensamento:** In: REGO, Teresa Cristina (org) Memória, História e Escolarização (Coleção Pedagogia Contemporânea vol. 3), Petrópolis: Vozes, Vol. 3, 2011.

GALLO, Silvio. **BNCC é um desastre para a educação brasileira, critica Silvio Gallo.** Revista Educação. Ano 26. Edição 285. p.8. maio. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/16/silvio-gallo-bncc>. Acesso em jun. 2022.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? Educar em Revista, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53865>. Acessado em 03 jun. 2021.

GALLO, Sílvio. **Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância** In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (Org.). Repensar a educação-40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2015.

GALLO, Sílvio. **Repensar a educação: Foucault.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jun./jul. 2004.

GALLO, SÍLVIO; LIMONGELLI, R. M. **“Infância maior”:** linha de fuga ao governo democrático da infância. EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187026/172690>. Acessado em 02 jun. 2021.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil: História da Província de Santa Cruz.** Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1980.

GARCIA, Guilherme Henrique da Silva Basco. **Michel Foucault: Das Cartografias do Poder aos Espaços** Outros. Tese (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual de Londrina, 2021.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e Educação no Brasil (1964 – 1985).** 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: Silvia, Tomas Tadeu (org). **Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOVERNO FEDERAL. **Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.** Participa + Brasil. Presidência da República. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acessado em 25 abr. 2023.

GOBBO, Elaine Dal. **Estudantes protestam pela revogação da Reforma do Ensino Médio**, Manifestação será na praça Costa Pereira, Centro de Vitória, e integra um calendário de mobilização nacional. 15/03/2023. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/estudantes-protestam-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio>. Acessado em 20 abr. 2023.

GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1985.
HANSEN, João Adolfo. **A civilização pela Palavra**. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive (orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HERNANDES, P. R; PRADO, W.S. **Os Exercícios Espirituais e a formação do jesuíta no século XVI**. In: Revista HISTEDBR Online, Campinas: v. 18, n. 2, p. 323-341, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652068>. Acessado em: 09 abr. 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2266>. Acessado em 02 nov. 2020.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. Educação, Santa Maria. v. 44. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao>. Acesso em: 03 nov. 2020.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **O teatro de José de Anchieta: Arte e Pedagogia no Brasil Colônia**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2001.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **Os Exercícios Espirituais da Companhia de Jesus e a educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 30, p. 292-321, jun. 2008. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5158/art18_30.pdf. Acessado em: 09 abr. 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **Produção de subjetividade docente na sociedade disciplinar**. In: Claudia Gomes. (orgs) Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas: reflexões formativas. Curitiba: Editora CRV. 2015.

HILLDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30708>. Acesso: 22 jun. 2022.

HUTTNER, Edison. INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Manuscrito jesuíta do século 18 revela o conhecimento astronômico nas Missões**. NOTÍCIAS/INSTITUTO HUMANISTAS UNISINOS., São Leopoldo (RS), 24 nov. 2017.
Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/626042-manuscrito-jesuita-descoberto-no-brasil-revela-incrivel-conhecimento-de-astronomia>. Acessado em: 07/05/2023.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acessado em: 07 maio 2020.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

KOHAN, Walter Omar. **Vigiar e punir: 40 anos de uma experiência de filosofia**. In: CARVALO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio (org.). Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

KOHAN, Walter Omar. **Subjetivação, Educação e Filosofia**. Perspectiva, Florianópolis, v. 18, n.34, jul/dez, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10454/9815>. Acessado em: 01 maio. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302027177723>. Acesso em: 29 set. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia P. Cunha e Nilton. K. Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LEITE, S. S. J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil – 1538-1553**. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, v. 1. 1954.

LEITE, S. S. J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil – 1553-1558**. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, v. 2. 1954.

LEMONS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em 15 maio. 2021.

LOYOLA, Inácio. **Exercícios Espirituais**. Orientou a tradução e fez anotações: Pe Géza Kövecses S. J. 3. ed. Porto Alegre, 1966.

MACHADO, Roberto. Ciência e saber. **A trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Os Pensadores. Tradução de Olívia Bauduh. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MARINHO, Cristiane Marinho. **Processos de Subjetivação, Governamentalidade Neoliberal e Resistência: uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler**. Tese. Doutorado em Filosofia - Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

MATOS, A.; MAGALDI, A.M.B. M.; COSTA, C. M.; SILVA, C. F. S.; PENNA, F. A.; VELLOSO, L. LEONARDI, P.; ALBERTI, V. **Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei escola sem partido**. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MELO, Jéssica Cristine; HERNANDES, P. R. **Jesuítas e embates para a inculcação da educação e da cultura europeia na América Portuguesa**. Revista HISTEDBR On-line, V. 16, 2016.

MELO, J. C. de. **Pedagogia jesuíta para educação dos nativos na América Portuguesa no século XVI: Nóbrega e Anchieta**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017. Disponível em: <https://bdt.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/930>. Acesso em: 29 jul. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, v.7, n. 15, 2016. Disponível em: *Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro / From “Marxist indoctrination” to “gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress | Miguel | Revista Direito e Práxis (uerj.br)*. Acessado em 22 nov. 22.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria e Educação Básica. Filosofia e sociologia no ensino médio**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acessado em: 27 jun. 2022.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. Vol. I. Col.: Os Pensadores. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

MOREIRA, Mariana Maia, **Poder e norma: um estudo foucaultiano para pensar o corpo disciplinado na educação**. In: Maria de Fátima Costa de Paula (org.). *Educação, Poder, Resistência e Subjetividade Pensando com Foucault*. Florianópolis: Editora Insular, 2019.

MUCHAIL, S. T. **O lugar das instituições na sociedade disciplinar**. In: Ribeiro, Renato Janine (org.). *Recordar Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**. Introdução à antropologia filosófica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

NUNES, Nei Antônio; ASSMANN, Selvino José. **A escola e as práticas de poder disciplinar**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 33, jan./jun. 2000.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10786>. Acessado em: 06 ago. 2020.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FILHO, PALMA, J.C. (Org.). **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas**. Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. único, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acessado em: 05 jan. 2023.

Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática. Coleção: Documenta S.J – 12. 4ª ed. Tradução: Pe. Mauricio Ruffier, S.J. São Paulo: Loyola 1993.

PETERS, Michael A. **Tecnologia disciplinares e a escola na época da razão digital: revisitando Vigiar e Punir após 40 anos**, In: CARVALO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio (org.). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

PETERS, Michael. **Governamentalidade Neoliberal e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PINHEIRO, Joely Aparecida Ungaretti. **Conflitos entre jesuítas e colonos na América portuguesa: 1640 – 1700**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas – SP, 2007.

Pink Floyd. **The Wall**. Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

POCHMANN, M. **Mudanças na ocupação e a formação profissional. Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 6, jul/dez 1999 - jan/jun 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9166>. Acessado em: 07 jan. 2023.

PONGRATZ, Ludwig A. **Liberdade e disciplina: Transformações na punição pedagógica**. In: PETERS, Michel A. (orgs). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução de Vinícius Figueredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acessado em: 10 fev. 2023.

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jun./jul. 2004.

QUEIROZ, M. N. A.; HOUSOME, Y. **As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970**. Ensaio, Belo Horizonte, v. 20. 2018. Disponível em: scielo.br/j/epec/a/NhbgnTPJWkcrkzLjMcngMjd/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 05 jan. 2023.

REVEL, Judith. Michel Foucault: **conceitos essenciais**. Trad. de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

RITTER, Vivian Fetzner. **Da Verdade dos Espaços aos Espaços da Verdade. Uma Genealogia em Michel Foucault**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SAFATLE, Vladimir. **Fim da obrigatoriedade de filosofia e sociologia gera ensino mutilado**. Folha Online, São Paulo, 28 out. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2016/10/1826919-fim-da-obrigatoriedade-de-filosofia-e-sociologiadegera-ensino-mutilado.shtml>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. EccoS – Revista Científica, v.10, especial, 2008. Disponível em: Vista do História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário (uninove.br). Acessado em: 06 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/76-v28-setdez-2008-os-vinte-e-um-anos-de-ditadura-militar-no-brasil-e>. Acessado em: 09 jan. 2023.

SIBILIA, Paula. **Redes Ou Paredes a Escola Em Tempos de Dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. **Reforma Do Ensino Médio: Dispositivos De Regulamentação e Políticas De Indução**. Educere et Educare (Versão Eletrônica), v. 18, N. 47. 2023. Disponível em:

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUZA, R. A.; MACHADO, M. C. G. **Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira**. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 5, n. 9, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/issue/view/105>. Acessado: 15 fev. 2023.

SOUZA, Rita de Cássia. **História das punições e da disciplina escolar: grupos escolares de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm: Fapemig, 2008.

SPERANDIO, R. DOS SANTOS; MUNIZ, ANA CAROLINA H. DO N. **Paradigmas positivistas nas reformas educacionais do (des)governo Temer: Do Escola sem partido ao Novo Ensino Médio**. GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE, v. 9, 2017.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23668>. Acessado em: 20 jan. 2023.

SWERTS, Marcio Moterani. **O Dia “D” da Educação em Minas Gerais: Jogos estratégicos de poder**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, linha de pesquisa: Práticas discursivas, processos culturais e educativos. Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2016.

VARELA, I, AVAREZ-URIA, F. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.6, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. **Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX**. In: I Congresso de pesquisa e ensino em História da educação em Minas Gerais, 2003, Uberlândia. Anais do II Congresso de pesquisa e ensino em História da Educação em Minas Gerais. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia v. 1, 2003.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. **Educar como arte de governar**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.htm>. Acessado: 25 fev. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: PORTOCARREIRO, Vera (Org.). CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIDAL, D. G. **80 Anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfpXZRgSq/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 10 jan. 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves. “**Escola Nova e processo educativo**”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cinthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

WESTBROOK, Robert B. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZANDONAI, J. C. **Renascença e História da Ciência: Uma análise comparativa de tendências historiográficas e a contribuição de Antonio Beltrán**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2016.