

OS CORPOS (IN) DISCIPLINADOS NAS “ESCOLAS DE VIDRO” VERSUS CORPOS EM DEVIR E PROPOSTAS DE CULTURA DE PAZ

Maria Gessi-Leila Medeiros¹

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino²

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que serviu como subsídio para revisão de literatura da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) PPGEd, intitulada “MEDIÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI”. O principal objetivo desta pesquisa é focar as práticas disciplinares de controle e de poder, em que a formalidade e o aperfeiçoamento do comportamento do corpo tornam-se elementos fundamentais no arsenal impositivo estruturado na instituição “escola”. Nesse sentido, busca analisar qual o impacto e as consequências dessas práticas de disciplinamento do corpo do discente, com base na visão Foucaultiana. Para tanto, utiliza como subsídio teórico os seguintes autores: Deleuze (2004); Foucault (2009); Gallo (2008); Larrosa (2010); Nascimento (2004); Nietzsche (2007); Ratto (2007), entre outros. O trabalho encontra-se assim dividido: inicialmente apresenta a contextualização histórica sobre as concepções construídas acerca do corpo a partir da música de Paulinho Moska; na sequência – “(In)Disciplina – substantivo abstrato e concreto” – traz, predominantemente, o pensamento foucaultiano sobre a disciplina e o controle do corpo; em “Quebrando os vidros” há uma abordagem analítica do texto – Quando a Escola é de Vidro – de Ruth Rocha (2003); depois, “Como ficou o meu corpo após a educação?”, discorre sobre o desafio que é posto para a educação: a integração entre as dimensões do pensar e do sentir; e, por fim, “Linguagens de Cultura de Paz na escola”, em que são tecidas algumas reflexões pertinentes à temática da importância da Cultura de Paz para a educação.

Palavras-Chave: Corpo. Educação. Escola Disciplinar. Cultura de Paz.

Recebido em: 6/6/2013.

¹ Mestranda em Educação – UFPI. Professora efetiva da SEDUC/PI. E-mail: leilag-medeiros@hotmail.com

² Mestranda em Educação – UFPI. Professora efetiva da USPI/Campus Cloves Moura. E-mail: cruzlaurentino@hotmail.com

(IN)DISCIPLINED BODIES IN “GLASS SCHOOLS” VERSUS BECOMING BODIES AND PROPOSALS ON PEACE CULTURE

ABSTRACT

This article is the result of a literature research that served as basis for the literature review of the Master's Dissertation presented to the Graduate Program in Education from Universidade Federal do Piauí (UFPI) PPGEd entitled “MEDIÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: linguagens de Cultura de Paz na escolar pública de Teresina/PI”. The main objective of this research is to focus on the disciplinary practices of control and power, where the formality and improvement of the behavior of the body become key elements in the authoritative arsenal structured in institution “school.” In this sense, is analyzed the impact and consequences of these practices for disciplining in the body of student, based on the Foucault view. It's also used as theoretical background the following authors: Deleuze (2004), Foucault (2009), Gallo (2008); Larrosa (2010), Birth (2004), Nietzsche (2007); Ratto (2007), among others. The work is divided as follows: initially presents the historical background about the concepts built about the body in the Paulinho Moska music; following – “(In)Disciplina – substantivo abstrato e concreto” – brings predominantly the Foucault thought about discipline and control of the body, in “Quebrando os vidros” there is an analytical approach of the text – Quando a Escola é de Vidro – Ruth Rocha (2003), then “Como ficou o meu corpo após a educação?”, discusses about the challenge that is put on education: the integration between the dimensions of thinking and feeling, and, finally, “Linguagens de Cultura de Paz na escola”, in which are woven some relevant thoughts to theme about the importance of Culture of Peace for education.

Keywords: Body. Education. School Discipline. Culture of Peace.

1 Introdução

Meu corpo tem cinquenta braços
e ninguém vê porque só usa dois olhos
Meu corpo é um grande grito
e ninguém ouve porque não dá ouvidos
Meu corpo sabe que não é dele
tudo aquilo que não pode tocar
Mas meu corpo quer ser igual àquele
que por sua vez também já está cansado de não mudar
Meu corpo vai quebrar as formas
se libertar dos muros da prisão
Meu corpo vai queimar as normas
e flutuar no espaço sem razão
Meu corpo vive, e depois morre
e tudo isso é culpa de um coração
Mas meu corpo não pode mais ser assim
do jeito que ficou após sua educação.
(MOSKA, 1995)

A canção de Paulinho Moska nos inspira e nos faz pensar que o corpo possibilita a subversão de verdades cristalizadas e as transforma, dando a elas novos tons, novas cores, novos sentidos, novas funções. O corpo vive, morre, e volta a viver em razão de mãos que caminham nas estradas da criatividade, de pés que escrevem histórias arrancadas de ventres férteis, de mente que sente a esperança, de coração que pensa e canta a razão da vida, de intestino que digere as derrotas e as vitórias reais, de língua que jorra ácidos que derretem as ilusões constituídas nas entrelinhas dos discursos (mal)ditos. Corpo e mente, corpo inteiro transformado em potência. Ele queima as normas que não consegue tocar, ver, ouvir. O corpo todo flutua pelos espaços da escola e pergunta: O que pode a educação sobre o corpo? O que pode o corpo sobre a educação?

A distinção entre corpo e mente tem início com a Idade Moderna e se estende até o século XIX, com a consolidação da ciência como única forma de conhecimento válido. Mas desde a antiguidade clássica, com base nos ideais platônicos, inspirados nas tradições órficas, o corpo já era considerado um cárcere, caverna que aprisionava a alma, e configurava-se em obstáculo na busca da verdade, a qual se encontrava apenas no âmbito do pensamento racional. A concepção de que o corpo – *res extensa* – seria uma matéria externa à matéria pensante – *res cogitans* – transformou a corporeidade humana em mero instrumento produtivo a serviço do saber racional, sem considerar suas múltiplas dimensões e suas potencialidades.

Nesse contexto, a escola tornou-se fundamental para disseminar a transmissão do conhecimento via razão. Para tanto, essa instituição fundamenta-se na crença de que o êxito do processo de apreensão desse conhecimento necessita de mentes atentas e corpos paralisados para poder observar e para compreender as regras de uma realidade que é entendida como racionalmente organizada. Como consequência, fica secundarizado o que transcende essa conduta: as sensações corporais, as brincadeiras, as emoções... Mas para que o resultado da reprodução desse modo de funcionamento seja alcançado é necessário que haja o controle do corpo.

Assim, a escola organiza uma série complexa de práticas de disciplinamento, de poder e de controle, em que a formalidade e o aperfeiçoamento do comportamento disciplinar do corpo tornam-se elementos fundamentais no arsenal impositivo estruturado na referida instituição.

2 (In)Disciplina – substantivo abstrato e concreto

Segundo Nietzsche, quando, a partir de Sócrates, os gregos se distanciaram da adoração ritualística a Dionísio – o deus do prazer, da aventura e da embriaguez –, e passaram a privilegiar Apolo – o deus da razão, da luz, do conhecimento científico –, conseqüentemente, ocorreu o predomínio da razão sobre o desejo. Desse modo, a cultura ocidental alicerçou sua origem na concepção do predomínio da racionalidade sobre a imaginação, sobre as emoções, sobre as sensações, cujo reforço foi assegurado por meio de elementos trazidos posteriormente pelo cristianismo, a exemplo da culpa, do pecado, da submissão, do sacrifício (NIETZSCHE, 2007).

Em uma sociedade marcada pela racionalidade e pelo controle, as pessoas tornam-se prisioneiras dos limites forjados e convencionalizados socialmente para balizar seus desejos, sua liberdade e sua expressividade. Historicamente, a imposição desse disciplinamento determinou o modo de funcionamento da sociedade, da fábrica, da instituição familiar e da escola por meio de normas e regras de conduta.

A escola, seguida de outras instituições como o presídio, o hospício e o quartel, foi denominada por Foucault como um sistema de sequestro, que objetiva controlar o tempo e os corpos dos indivíduos. As formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários, rituais de higiene, de regularização da aprendizagem. Assim, sistematicamente, a escola por meio da educação moral assume a tarefa de transformar o corpo imoral, desviado, desocupado em corpo útil, em corpo capaz de produzir, ou seja, a escola se encarrega de corrigi-lo, formá-lo e qualificá-lo (FOUCAULT, 2009).

Foucault considera que a disciplina exerce poder sobre os corpos, visto que são manipulados, modelados, treinados para obediência, para submissão, tornando-os também alvos de obrigações, de limitações e de proibições. Com isso, surge a noção de docilidade, o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder. Para o autor, a disciplina “é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2009, p. 164).

O ambiente escolar torna-se reconhecido por sua organização espacial e pelas determinações impostas em nome do plano de efici-

ência do processo de ensino e de aprendizagem. Sua rotina demonstra um automatismo das relações e uma acomodação a padrões de comportamento previamente definidos, comprometendo, assim, o surgimento do novo.

Nesse contexto, o silêncio é considerado um mecanismo poderoso para obtenção de um resultado educacional positivo. O cenário escolar é também complementado por outras técnicas de disciplinamento corporal: enfileiramento de carteiras individuais, propiciando o isolamento e a individualização do trabalho em detrimento da movimentação corporal; uniforme limpo e alinhado; presença de equipamentos materiais que legitimam mais os processos racionais que os processos motores, sensoriais e afetivos; postura correta ao sentar; sincronia no lançamento de perguntas para não causar agitação do ambiente; controle da entrada e da permanência nos banheiros. Para garantia da eficácia desses mecanismos, alguns procedimentos são adotados: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame (NASCIMENTO, 2004, p. 29).

Nascimento (2004), com base nos ensinamentos de Foucault, traz breves observações sobre os princípios da disciplina norteadora do controle no âmbito escolar cujo funcionamento constitui-se pelo método de adestramento dos corpos:

A **vigilância hierárquica** é o processo pelo qual o olhar toma ares de onipresença. O olhar de quem vigia o faz como se o fizesse de todos os lugares. [...] Para isso, a arquitetura da escola é forjada tal como é: salas de aula onde o olho do professor pode ver todos os alunos. [...] Obviamente o professor não pode ver todos os alunos ao mesmo tempo, mas a possibilidade de olhar já inibe ações que burlem a norma. [...] A **sanção normalizadora** está preocupada, sobretudo, com alguns pontos menores: 1) punir com pequenas e sutis penas as coisas mais simples, os pequenos gestos; [...] 2) é direcionada aos desvios, à falta; 3) tem a função de diminuir a quantidade e a intensidade dos desvios, tem um aspecto corretivo; 4) classifica os comportamentos de forma binária: bom/mau, correto/incorrecto etc.; 5) trabalha com sistema de gratificação-sanção, algo como prêmio e castigo. [...] Por sua vez, o **exame** é uma técnica minuciosa e poderosa que ‘combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza’. [...] O exame é uma técnica que torna visível aquilo que o aluno não mostra corriqueiramente,

permitindo, assim, classificá-lo, diferenciá-lo e puni-lo. (FOUCAULT, 1999, p. 144-154, *apud* NASCIMENTO, 2004, p. 29-30, grifos nossos).

A vigilância hierárquica funciona como um dispositivo que possibilita um olhar ostensivo, incessante e minucioso sobre seus alvos, cuja função é garantir a aplicação permanente de poder sobre a conduta desses sujeitos para corrigir irregularidades e controlar com eficiência o comportamento.

Para Ratto (2007, p. 119), esse “jogo de olhares” corresponde a competências funcionais definidas por suas incumbências escalonadas e dependentes a fim de manter o conjunto encadeado na realização de suas tarefas fiscalizadoras e disciplinadoras. A autora acrescenta que é um olhar que “vê a todos e a cada um sem que deva ser visto” e que sutilmente e detalhadamente ele:

[...] concretiza-se [...] em meio ao cálculo e às combinações efetuadas entre os olhares, às funções desempenhadas e às disposições espaciais, às vezes ‘inocentes’ e naturalizadas – a colocação de um estrado, a disposição em filas, a divisão arquitetural e funcional de um edifício, o jogo de distribuição de portas, janelas, entradas, saídas, passagens, dentre outras. Tem uma estrutura hierárquica, uma predefinição de papéis, mas se dá em um feixe complexo de relações de vigilância sempre abertas a serem estendidas. A internalização desse olhar em cada indivíduo vigiado torna-o também um vigilante, apto a ser acionado a qualquer momento e a sustentar a operacionalidade anônima do todo. (RATTO, 2007, p. 119).

Para Foucault, o exercício da disciplina forma um “aparelho” que utiliza técnicas que estabelecem “efeitos de poder” por meio do jogo do olhar, com o qual é possível observar e tornar visíveis aqueles em que o olhar repousa, tornando-os “fiscais perpetuamente fiscalizados”. Essas técnicas de vigilância articulam-se segundo “as leis da ótica e da mecânica” e efetivam-se por meio do “[...] jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos ‘corporal’ por ser mais sabiamente físico” (FOUCAULT, 2009, p. 165-170). Ele assevera que:

Esses ‘observatórios’ têm um modelo quase ideal: o

acampamento militar. [...] No acampamento perfeito, todo o poder seria exercido somente pelo jogo de uma vigilância exata; e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder. O velho e tradicional plano quadrado foi consideravelmente afinado de acordo com inúmeros esquemas. Define-se exatamente a geometria das aleias, o número e a distribuição das tendas, a orientação de suas entradas, a disposição das filas e das colunas; desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros. (FOUCAULT, 2009, p. 165).

Foucault defende que a “insidiosa extensão” da vigilância hierarquizada, permanente e funcional “deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo”. Um poder maquinal que apresenta multiplicidade e que consegue permanecer no anonimato. O seu funcionamento arquiteteta-se em uma “[...] rede de relações [...] que ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros” (FOUCAULT, 2009, p. 170).

A disciplina da vigilância hierarquizada enquanto instância abstrata concretiza-se por meio do aparelho organizado de forma piramidal, programado automaticamente para produzir e distribuir poder entre os indivíduos estrategicamente posicionados no campo perpetuamente vigiado.

Características do poder disciplinar que merecem destaque, cujos significados antagônicos reforçam e garantem o controle da estrutura, são a indiscrição e a discrição, marcas que o tornam onipresente e onisciente na medida em que respectivamente:

[...] está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; [...] funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 2009, p. 170).

A sanção normalizadora funciona na escola como um pequeno tribunal, com descrição de leis próprias que objetivam organizar as diferenças entre os indivíduos, imputando penalidades leves, bem como atribuindo premiações por merecimento. A sanção é normalizadora porque estabelece regras a todos os que dela se afastam. Foucault esclarece que a escola estabelece micropenalidades referentes ao tempo, à atividade, à maneira de ser, aos discursos, ao corpo e à sexualidade:

[...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2009, p. 171-172).

Já o exame associa tanto o poder quanto o saber, ao passo que se apropria de técnicas de vigilância hierarquizada e de normalização da sanção. Assim, o exame como dispositivo disciplinador ritualizado constitui-se em controle normalizador, em vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Constitui-se em um mecanismo que relaciona o exercício de poder à formação de saber.

A escola, nesse contexto, é um aparelho de exame permanente que direciona em toda sua extensão a operacionalização do ensino. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo, a transmissão de conhecimento e a organização de campos de informações sobre seus alunos. Foucault reitera: “[...] 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” (FOUCAULT, 2009, p. 179). Esse aspecto está bem delineado em uma das características do exame apresentadas por Foucault quando diz que a individualidade é absorvida pelo campo documentário:

Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui 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; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. [...] Um ‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa. Mas com técnicas particulares e inovações importantes. Um se referem aos métodos de identificação, de assimilação, ou de descrição. (FOUCAULT, 2009, p. 181).

Ao fazermos um paralelo do exame foucaultiano com o sistema de avaliação atual, considerando-o como aspecto de disciplinarização, recorreremos às reflexões de Gallo (2008, p. 53), quando este faz deslocamentos dos conceitos deleuzianos para o campo educacional, como ele bem diz, “para o plano da imanência”. Nesse sentido, Gallo (2008, p.

82) argumenta que “[...] para disciplinarizar e controlar, a escola faz uso do mecanismo da *avaliação*, também recoberto de mil argumentos didático-pedagógicos, mas outra marca indelével do poder e do controle”.

Assim, podemos perceber que esses mecanismos não são estáticos, eles são articulados e ramificados com o fim específico de colonização do corpo, de dominação de suas micropráticas, de modo que nenhuma ação ou comportamento escape do seu campo de controle.

3 Quebrando os vidros

Refletir sobre verdades cristalizadas em labirintos carentes de linhas de fuga não é tarefa fácil. Verdades absolutas, intangíveis, consideradas racionais e naturais nos colocam à prova, lançam-nos em pântanos insidiosos que nos subtraem a percepção e os sentidos. Felizmente existem textos que nos ajudam a desconstruir e a ressignificar essas verdades, desterritorializam nosso corpo e tornam nosso pensamento nômade. Um exemplo emblemático desse tipo de texto é “Quando a Escola é de Vidro”, de Ruth Rocha (2003). Destacaremos alguns trechos por apresentarem abordagens construtivas e elementos significativos:

Naquele tempo eu até que **achava natural que as coisas fossem daquele jeito.**

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, **eu tinha que me meter no vidro.**

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que agente estudava.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.

Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror.

Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado?

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.

Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito [...]. (ROCHA, 2003³, grifos nossos).

Aspectos importantes podem ser considerados nessa metáfora do vidro. Ela nos remete a questionamentos acerca das construções sociais consideradas naturais e hegemônicas, as quais modelam o indivíduo em padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

A apropriação do poder disciplinar pela escola ensejou o adestramento e o isolamento das crianças, pois na sociedade regida pela disciplina, a escola se organiza pelo quadriculamento dos espaços, ou seja, cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo, estratégia essa que permite sua individualização, sua classificação e sua dominação. A divisão de classes homogêneas, as fileiras alinhadas, as técnicas de repetição, o controle do tempo, a obediência imediata, são características da escola nessa sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2009).

Veiga Neto (2005, p. 98), diz que a escola pode ser considerada “[...] a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos o objeto de poder disciplinador e, assim, torná-los dóceis”. Inferimos, com isso, que o vidro que encarcera a criança representa a própria instituição escolar reguladora das normas sociais, ou seja, é na escola, por meio do doutrinamento do corpo, que a criança aprenderá a “respeitar” as regras impostas, com o objetivo de que ela se torne o adulto pretendido. Nesse sentido, percebemos que quanto mais os corpos se moldam aos vidros, mais eles se docilizam e menos esboçam reação, menos incomodam. Esse fato é comprovado no trecho a seguir:

3 Texto disponibilizado em: <<http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=79377993&url=c8dba156077b5de7e26ca0dace59f952>>. Não paginado.

[...] Dizem, [...] que muitas meninas usavam vidros até em casa.

E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos.

Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!

[...] E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros **ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos**, como se estivessem tão acostumados que **estranhavam sair dos vidros**. [...] (ROCHA, 2003, grifos nossos).

Outros corpos, no entanto, apresentam sofrimento por serem diferentes. A escola, por sua vez, não considera essa diferença e não aduz nenhuma ajuda no sentido de mitigar a angústia desses corpos: “[...] Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe [...]” (ROCHA, 2003).

O vidro também funciona como uma espécie de filtro que impede a plena comunicação entre alunos e professores, fator que dificulta uma relação espontânea entre eles. Nesse contexto, muitas perguntas deixam de ser formuladas e muitas respostas deixam de ser proferidas: “[...] A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava [...]” (ROCHA, 2003).

Moska (1995) diz “[...] meu corpo vai queimar as normas e flutuar no espaço sem razão [...]”. Para contemplar essa linha de raciocínio o texto faz surgir o personagem Firuli, o qual não se adéqua aos vidros da escola:

[...] Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre.

Ai não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

[...] ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

Os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso. (ROCHA, 2003).

Firuli representa, nesse espaço, a inovação, a ousadia, o fascínio. Ruth Rocha sinaliza em sua narrativa o conceito deleuziano de devir. O devir como possibilidade de transformação, de expressão de multiplicidade, de força criadora de diversidade, de energia mobilizadora. O devir relacionado não ao que somos, mas ao que estamos em via de nos tornar a partir das conexões que experienciamos.

Para Deleuze, o devir é uma experiência marginal que rompe com as estratificações e com as segmentações, procurando sempre as margens, as fendas, os orifícios, as fissuras, as quais permitem escapar do centro, da mesmice, do habitual.

Essa mudança de paradigma consiste exatamente no que está fora do padrão, no que é contrário às normas. Firulli, não se encaixa socialmente no vidro, o vidro não lhe pertence, e por essa razão goza de liberdade. Em contrapartida, sua aprendizagem a ninguém interessa. Ele é excluído pela hierarquia escolar, ninguém lhe dá atenção. Mas Firulli, por não estar fechado nesse objeto que homogeneiza os personagens no cotidiano escolar e banaliza seus sofrimentos e seus sentimentos, não passa despercebido, não se invisibiliza. E ao passo que se torna visível faz seus colegas desejarem ser vistos também:

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, **deu um coque nele** e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. [...] Já no outro dia [...] tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola. Hermenegildo chegou muito desconfiado:

Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

[...] E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro

mais e dona Demência já estava na janela gritando:

– SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. (ROCHA, 2003, grifos nossos).

Esse trecho é interessante porque nos remete novamente às contribuições foucaultianas sobre sanção normalizadora, principalmente quando se refere à utilização de determinados expedientes com a finalidade de manter a ordem – “[...] deu um coque nele [...]” (ROCHA, 2003).

[...] Ao mesmo tempo é utilizada, **a título de punição**, toda uma série de processos sutis, que vão do **castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações**. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2009, p. 172, grifos nossos).

É importante abordarmos também as concepções de indisciplina, substantivo tão debatido e temido por muitos educadores, visto que a narrativa intencionalmente ressalta: “Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!” (ROCHA, 2003).

Ao responder ao seguinte questionamento: “Por que e como surgem os problemas de indisciplina?”, Parrat-Dayan diz que:

[Uma das formas de indisciplina surge com] [...] o desrespeito às normas elementares de conduta sem que exista necessariamente a intenção de molestar. E, ainda, os problemas de indisciplina podem se manifestar por meio de condutas disruptivas. Por exemplo, o aluno fica em pé frequentemente, interrompe o professor, tenta chamar atenção etc. Essas condutas são incômodas e desagradáveis, tanto para o professor quanto para outros alunos. [...] Um aluno indisciplinado, portanto, é aquele que possui uma conduta desviante em relação a uma norma explícita ou implícita. (PARRAT-DAYAN, 2009, p. 21).

Fundamentalmente a noção predominante de indisciplina está relacionada ao não cumprimento dos deveres e das regras constituídas, bem como ao desrespeito aos critérios de organização e de controle estabelecidos por um grupo (FORTUNA, 2002).

Parrat-Dayan (2009) complementa dizendo que é legítimo falar de indisciplina escolar em razão de uma série de comportamentos desviantes que atrapalham o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula:

[...] é totalmente legítimo falar em indisciplina escolar, porque as disfunções tais como o ruído de fundo, as conversas incessantes entre alunos, o hábito de jogar papezinhos ou qualquer outro objeto, as piadas fora de lugar, a rejeição do trabalho, o fato de chegar atrasado, as ausências, o barulho etc. estão relacionadas à disfunção disciplinar e pedagógica da aula e da escola. (PARRAT-DAYAN, 2009, p. 24).

Compreendemos que diante de algumas situações nos restam apenas duas saídas: agir e criar ou mergulhar na inércia e sucumbir. Se escolhermos o primeiro caminho é porque nos deixamos afetar por forças que atravessam nossos corpos, que nos transportam para outros lugares, que dissolvem nosso chão, que nos desterritorializam.

Nesse sentido, recorreremos mais uma vez ao conceito deleuziano de devir:

Devir é [não] [...] se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. [...] **Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio.** Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE, 2004, p. 24, grifos nossos).

No entanto, para que a mudança se efetive, para que a realidade se transforme, para que nossos corpos quebrem os vidros é necessário atravessarmos a bruma, é necessário ousarmos, escaparmos do habitual:

[...] de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

– Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

– Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas [...]. (ROCHA, 2003).

4 Como ficou o meu corpo após a educação?

Em uma sociedade definida e organizada por parâmetros da racionalidade, os movimentos de liberdade e expressividade do corpo causam temor. Estamos aprisionados às convenções e aos limites forjados e arquitetados na escolar, na família, no trabalho.

Na mesma proporção com que aprendemos a inibir os desejos, dissolver o riso, modelar os gestos, os gostos, as vontades e, simultaneamente, aquietar o espírito reproduzimos os mesmos esquemas com outros corpos por meio das normas.

Larrosa diz que tem convicção de que o riso está proibido e ignorado na Pedagogia e apresenta suas hipóteses acerca desse diagnóstico:

[...] em Pedagogia se ri muito pouco. [...] Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ria tão pouco? Eu tenho duas hipóteses. A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo. (LARROSA, 2010, p. 171).

Ele afirma que nos próprios livros voltados para o campo pedagógico os autores se revestem de moralismo e de formalismo: “[...] vocês podem imaginar um livro de Pedagogia em que o autor deixa, por um momento, de deitar moral, de argumentar, de propor, de dogmatizar, de criticar, e se põe a assobiar?” (LARROSA, 2010, p. 170-171).

Esse caráter moral e formal da Pedagogia reflete-se em todas as instâncias da educação, “[...] a permissividade para com o riso é inversamente proporcional ao caráter ‘moral’ dos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico, ou ao caráter ‘sagrado’ daquilo que o constitui” (LARROSA, 2010, p. 171-172).

Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe. Quando um professor interrompe abruptamente o riso, com um ‘aquí estamos falando sério’, é um sinal de que aquilo que se está tratando é algo ‘moral’, algo que tem a ver com valores, com normas, com modos de comportamento, com mecanismos de constituição e regulação da consciência. E quanto maior o componente ‘sagrado’ – e não se deveria reduzir o sagrado ao religioso – também menos riso. (LARROSA, 2010, p. 172).

As práticas escolares, em geral, associam a alegria e o entusiasmo à bagunça, à dispersão, à anarquia, e, por isso, privilegiam o não movimento, a sisudez, a postura estática, quieta e atenta como condição para a aprendizagem. O movimento permitido, necessariamente, tem que estar ligado apenas às práticas esportivas, pois, em sala de aula valoriza-se apenas o movimento medido, mecânico e sistemático, que tem como objetivo aprimorar a coordenação motora, para garantir a aquisição da leitura e da escrita.

O corpo, desse modo, tornou-se prisioneiro dos calabouços frios e escuros da educação constituída no viés cartesiano marcado pelo controle, pelas normas, pela disciplina, e justificado e validado pelos supostos benefícios do saber racional. No entanto, é impossível desassociar a aprendizagem das emoções, do desejo, do riso porque “[...] o saber se processa e se projeta encharcado da seiva da vida, do sabor (*sapere*) do vivido/vivente, impregnado de sentidos existenciais” (ARAÚJO, 2008, p. 52).

Para Rubem Alves, a razão é serva do prazer e da alegria: “[...] creio na função educativa e intelectual do prazer, uma inteligência feliz é uma inteligência... mais inteligente...” (ALVES, 2011, p. 84).

No dizer de Araújo (2008), “[...] o corpo visível não se confina nem se esgota em si mesmo; se desdobra em expressões invisíveis de energia sutis que irradiam o elã, o sopro vital do espírito” (ARAÚJO, 2008, p. 55).

Portanto, não podemos falar em prazer na educação sem rompermos com o falso moralismo e com o formalismo exacerbado; com os grilhões que impedem a sensibilidade, a criatividade e a liberdade. Para legitimarmos essa afirmação recorreremos ao poema “Canção do ver” de Manoel de Barros:

Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro –
Contraíu visão Fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
por igual
como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra peDr.^a
E tal.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro
dela.
Como se fosse infância da língua.
(BARROS, 2007, p. 11).

Em seu devir-pássaro, Manoel de Barros liberta as palavras e transforma os significados e os sentidos do mundo. Ele utiliza a invenção para ver o novo, para ousar, para dissolver o habitual: “[...] as palavras eram livres de gramáticas e podiam ficar em qualquer posição”. Ele transforma o mundo e se transforma, ele potencializa e liberta o corpo: “Podia dar às pedras costumes de flor. Podia dar ao canto formato de sol. E, se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.” (BARROS, 2007, p. 11).

Para Araújo (2008), o corpo potencializa-se na imaginação, na criação, ele é “[...] marcado de imanência e de transcendência, o corpo é um constante estar-sendo em seus processos de mutação, de recriação e de transformação”. E complementa dizendo que o corpo “[...]”

nunca está pronto e acabado, mas se constitui caminheiro, andarilho, na cadência dos ciclos recurvados do devir, de nosso estar-sendo no mundo” (ARAÚJO, 2008, p. 74).

Nesse sentido, para a educação coloca-se o desafio de integrar as dimensões do pensar e do sentir, de tornar-se atenta às expressões do corpo, de libertar os movimentos, a alegria, a criatividade, o colorido. Somente assim a escola contribuirá para a formação de pessoas autônomas, que conhecem seus próprios corpos, seus sentimentos, suas possibilidades e seus limites. É, portanto, nesse contexto que surge a Cultura de Paz na escola, a qual busca imbricar-se nessas teias que formam os sentidos da complexidade das relações humanas.

5 Linguagens de Cultura de Paz na escola

Gandhi, um dos precursores da Cultura da Paz, fundamenta seus ensinamentos em dois princípios básicos, o *satygraha* e o *ahimsa*. As duas principais técnicas desenvolvidas, a partir do primeiro princípio, consistem na “não cooperação” e na “desobediência civil” à violência e à injustiça impostas pelo opressor. Ele pregava o domínio de si e a disposição de servir a seus semelhantes como pressupostos essenciais para alcançar a autonomia e a liberdade (JARES, 2002).

O segundo princípio, *ahimsa*, significa “não violência”. O pensamento gandhiano nos ensina que para alcançar a *ahimsa* é preciso “desaprender” a linguagem da violência e instituir o diálogo, a colaboração, a justiça e a resolução não violenta dos conflitos.

Em “Didática da invenção”, primeira parte do Livro das Ignorâncias, Manoel de Barros encerra o primeiro poema assim: “[...] desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 1993). Segundo Heyraud (2010), o poeta está, com isso, indicando um modo de esquecer os saberes racionais que fragmentam a sensibilidade e que ignoram os seres, a subjetividade, a afetividade e, conseqüentemente à vida.

Ao analisar a subjetividade e a constituição do sujeito, Foucault (1997), enfatiza que uma das tarefas importantes da cultura de si é “desaprender” (*de-discerre*). Essa prática permite o surgimento de um novo modo de pensar, perceber e agir, o qual possibilita a transformação pessoal como parte das estratégias de mudança coletiva. Mas para podermos “desaprender” o que está posto, é necessário nos deixar afetar pela sensibilidade, é necessário, como diz o poeta, “apalpar as intimidades do mundo” (BARROS, 1993).

Araújo (2008) considera que a sensibilidade revela a capacidade humana de receber sensações e de reagir aos estímulos, além de favorecer vivências, percepções e compreensões da totalidade dinâmica das teias que constituem as relações. Para o autor, a “[...] sensibilidade é a amálgama que agrega todos os sentidos perceptivos na composição dos sentidos pregnantes e anímicos do existir” (ARAÚJO, 2008, p. 38). Podemos, com isso, inferir que a sensibilidade é o veículo que potencializa no ser humano a assimilação de valores fundamentais como o respeito, a solidariedade, a cooperação, a justiça, a tolerância e a paz.

O “aprender a viver junto”, “aprender a viver com o outro”, dentre os quatro pilares da educação lançados por Jacques Delors, no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, cujo título é “Educação, um Tesouro a Descobrir”, é atualmente o maior desafio da humanidade para o século XXI (DELORS, 1998).

Carlson e Apple (2000) consideram que tempos de incertezas, caracterizados pelo colapso das questões sociais e educacionais, pela fragmentação da cultura e pela mais completa instrumentalização do “eu” inserido na lógica do mercado, são também, contudo, épocas de discursos e práticas emergentes e de esperança por mudanças transformadoras.

Segundo Jares (2002), a Educação para a Paz concretiza-se efetivamente a partir do século XX em quatro marcos geradores, aos quais o autor chamou de “ondas”: o nascimento de um novo olhar educativo; a criação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO); a contribuição da não violência; e o surgimento da pesquisa para a paz como uma nova disciplina.

O nascimento de um novo olhar educativo ocorreu na Europa, no início do século XX, com o movimento da Escola Nova e consagrou-se como a primeira iniciativa concreta de reflexão e de ação educativa para a paz, principalmente depois da Primeira Guerra Mundial. Esse movimento exerceu grande influência nas instituições educacionais oficiais e foi especialmente consistente na Europa, na América e no Brasil. Pelo seu caráter internacionalista e pela amplitude do modelo pretendido de Educação para a Paz, as experiências dessa manifestação vão desde o enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do meio escolar.

Sua concepção pedagógica contrapunha-se às práticas da Escola Tradicional e à função social cumprida por esta, cujas relações revelavam-se distantes e autoritárias, contribuía para a perpetuação de valores dominantes. As propostas teóricas da Nova Escola fundamentam-se na concepção otimista do ser humano, e consideram que a escola deve estar a serviço da humanidade, na defesa de seus direitos, na busca de valores humanos por meio de um novo tipo de educação, com novos métodos e novo currículo.

A criação da UNESCO, a partir do final de 1945, representa o segundo marco na Educação para a Paz. Essa entidade passa a desenvolver, desde então, um importante trabalho, tanto no terreno normativo como no estímulo a programas, a campanhas e à produção de materiais didáticos voltados para uma Cultura de Paz.

A Cultura de Paz é definida pela UNESCO como um conjunto de valores, de atitudes, de tradições, de comportamentos e de modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo, o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção de igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão; o compromisso de resolver pacificamente os conflitos; os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias; a promoção do desenvolvimento dos e entre os povos.

A não violência representa o terceiro movimento e torna-se a dimensão geradora da Educação para a Paz mais difundida mundialmente. O fundamento ideológico desse pensamento é inspirado nos ensinamentos de Mohandas Karamanchand Gandhi, que elabora sua obra a partir de uma firme convicção nas religiões orientais e no cristianismo. Ele coloca, como condição imprescindível, a comunhão ou a coerência entre os fins a perseguir e os meios a empregar. A reflexão sobre os fins e os meios leva a outro aspecto de suma importância e transcendência no plano social e educativo, que é a teoria gandhiana do conflito e da forma não violenta de resolvê-lo. A ideia básica de Gandhi, com relação ao conflito, é que este é construído nas estruturas sociais e não no íntimo dos seres humanos.

A Pesquisa para a Paz representa, por fim, o quarto movimento em direção à Educação para a Paz. Nasce no final da década de 1950, nos Estados Unidos, como produto da Segunda Guerra Mundial, mas é na Europa que encontra terreno fértil para disseminação de suas propostas. Ela também traz a reformulação de inúmeros conceitos, como o conceito de paz e de violência. Outra inovação que merece

destaque é a distinção entre paz positiva e paz negativa, ambas com sentido negativo: a primeira seria a ausência de violência estrutural, e a segunda, a ausência de violência direta (JARES, 2002, p. 82).

Apesar dos avanços, a Pesquisa para a Paz ainda enfrenta muitos percalços, principalmente no que se refere aos recursos econômicos necessários ao seu desenvolvimento nos vários países do mundo. De acordo com relatórios da UNESCO, os recursos aplicados em processos de militarização são infinitamente superiores aos destinados às pesquisas para paz.

Alguns teóricos que tratam desse tema, particularmente os de origem alemã, apontam, também, como grande desafio, o fomento da Educação para Paz no sistema educacional, em virtude deste apresentar estruturas essencialmente violentas, nas quais subsiste a visão do trabalho vertical, que se expressa na comunicação em um único sentido; na fragmentação da comunicação dos receptores, em razão destes não poderem desenvolver uma interação horizontal; na função classificatória do aparato educativo, que se dedica a classificar as pessoas em categorias sociais; no fomento à competitividade, ao individualismo, à dependência, ao conformismo e à passividade (COBALTI, 1985), além de a escola estar estreitamente associada aos interesses dos centros econômicos, políticos e sociais do sistema (JARES, 2002, p. 191-192).

Em contrapartida, muitos teóricos corroboram com o entendimento de que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas, também, um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas.

Com base nessas prerrogativas, Jares (2002) assevera:

[...] a prática da educação para paz não apenas tenta potencializar os conflitos para resolvê-los de forma não-violenta, como também é em si mesmo conflituosa, visto que se trata de uma contracorrente educativa, oposta à estrutura e às funções do sistema educacional, e por extensão, aos valores dominantes da sociedade. (JARES, 2002, p. 194).

A UNESCO, em 1997, iniciou no Brasil uma série de pesquisas centradas nos temas de Juventude, Violência e Cidadania, apresen-

tando propostas concretas de políticas públicas, a fim de contribuir na busca de solução para os problemas que afetam a juventude, destacando sua ligação com questões tais como: exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social, protagonismo juvenil, entre outros. O interesse mundial em favor da paz fez a Organização das Nações Unidas (ONU), declarar o ano 2000 como Ano Internacional por uma Cultura de Paz, e manter, por meio da UNESCO, um programa específico para a promoção dessa cultura.

As duas principais expressões de programas governamentais com objetivo de promover a Cultura de Paz em escolas brasileiras são o “Programa Abrindo Espaços” e o “Programa Nacional Paz nas Escolas”. Ambos têm sua origem ligada à necessidade de enfrentamento do problema do avanço da violência no ambiente escolar, focando nos principais envolvidos: os jovens.

Se os valores que fundamentam a Educação para Paz não forem adotados como princípios norteadores das relações humanas, em âmbito nacional e transnacional, como vamos sobreviver a uma sociedade pluricultural, na qual o mosaico de culturas, de modos de vida, de línguas e de costumes é cada vez mais variado e diverso?

Diante dessa realidade emerge a reflexão: Qual o papel da educação na lógica da convivência humana? Serrano (2002, p. 48) diz que a educação é chamada a desempenhar um papel relevante na preparação para a diversidade e, sobretudo, na prevenção da intolerância e da violência. Ela assevera que “[...] é preciso utilizar o processo educacional como um laboratório para o estabelecimento de relações harmoniosas entre grupos e, fomentar uma sensibilidade intercultural viabilizadora da convivência e do respeito à diferença”.

6 Considerações e aspir(a)ções do corpo para educação

A escola é uma instituição que se constituiu em um contexto histórico e social amplo que diz respeito à própria concepção de conhecimento que a orienta, a qual compartimentaliza saber popular de saber erudito, saber do corpo do saber racional, colocando em polos distintos tais dimensões. Sua vocação é modelar os sujeitos, e suas práticas partem do pressuposto de que o silêncio e a quietude dos corpos são condições primordiais para que o aprendizado aconteça.

A rigidez do seu espaço e da relação professor e estudante forjam-se nas práticas cotidianas de modelos de ensino que priorizam a

transmissão do conhecimento. O movimento e a alegria são concebidos como descontrolados e dispersão e não estão incluídos nas práticas pedagógicas.

Certamente, muita coisa mudou desde a sua criação. Atualmente, qualquer educador tenderá a afirmar que o corpo não deve ser tolhido, que a escola deve representar um espaço para expressão e para liberdade de movimentos. Mas sabemos que ela ainda guarda resquícios e marcas profundas de sua tarefa disciplinadora e controladora do corpo.

Assim, o papel que aspiramos para a escola é o de que esta promova mudanças em uma sociedade incontestavelmente heterogênea, desperte a convivência pacífica entre as diferenças e respeite as expressões culturais de cada grupo social. Aspiramos também que o corpo se liberte e possa desenvolver suas potencialidades e suas próprias compreensões de mundo a partir dos fundamentos de uma Cultura de Paz, cujos princípios e valores são norteados pelo respeito ao próximo, pela tolerância e pela solidariedade.

Referências

- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2011.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: Ed UFBA, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 1993.
- _____. **Poemas Rupestres**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FORTUNA, T. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: XAVIER, M. L. (Org.). **Disciplina escolar**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HEYRAUD, Ludovic. **As ignoranças do poeta brasileiro Manoel de Barros**: entre sabedoria do esquecimento e memória das origens. *Navegações*, v. 3, n. 2, p. 143-147, jul./dez., 2010.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Esboço de crítica à escola disciplinar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. [S.l.]: Virtual Books, 2003. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=79377993&url=c8dba156077b5de7e26ca0dace59f952>>. Acesso em: 10 out. 2012. Não paginado.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.