



CAMILA SANDIM DE CASTRO

**DISCIPLINA E INDISCIPLINA NO PROCESSO
EDUCATIVO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE
OS ESTUDOS PEDAGÓGICOS E SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA COM O CINEMA**

LAVRAS – MG

2014

CAMILA SANDIM DE CASTRO

**DISCIPLINA E INDISCIPLINA NO PROCESSO EDUCATIVO: UMA
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS ESTUDOS PEDAGÓGICOS E SOBRE
UMA EXPERIÊNCIA COM O CINEMA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

LAVRAS – MG

2014

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Castro, Camila Sandim de.

Disciplina e indisciplina no processo educativo: uma reflexão crítica sobre os estudos pedagógicos e sobre uma experiência com o cinema / Camila Sandim de Castro. – Lavras: UFLA, 2014.

107 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: Luciana Azevedo Rodrigues.

Bibliografia.

1. Disciplina. 2. Indisciplina. 3. Imagens audiovisuais. 4. Semiformação. 5. Sociedade excitada. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 371.33523

CAMILA SANDIM DE CASTRO

**DISCIPLINA E INDISCIPLINA NO PROCESSO EDUCATIVO: UMA
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS ESTUDOS PEDAGÓGICOS E SOBRE
UMA EXPERIÊNCIA COM O CINEMA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras UFLA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de novembro de 2014

Dr. Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória UNESP/Araraquara

Dr. Márcio Norberto Farias UFLA

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

Orientadora

LAVRAS - MG

2014

AGRADECIMENTOS

À professora Luciana pelo saber compartilhado, pela paciência, boa vontade, sensibilidade e interesse em meus estudos. O seu cuidado com as palavras, com a escrita, com a reflexão crítica e autocrítica contribuiu demasiadamente para a produção deste trabalho. Luciana, muito obrigada por tudo. Espero encontrar outros professores tão sensíveis, comprometidos, entusiasmados e dedicados como você.

Ao professor Márcio por aceitar o convite para compor a banca examinadora, mas principalmente pelo interesse em meus estudos, pelo entusiasmo com a Teoria Crítica, pela paciência e por me incentivar a falar. Sua preocupação e compromisso com a Educação, com a formação de pessoas mais sensíveis contribuíram sobremaneira para qualificar este trabalho.

Ao professor Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória pela gentileza, interesse e disponibilidade para compor a banca examinadora, mas especialmente pelo cuidado com a leitura e avaliação deste trabalho tendo a sensibilidade de considerar o “estágio formativo” em que me encontro. Confesso que foi um desafio ainda maior escrever pensando que você faria a leitura desta dissertação.

Aos colegas-amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica e Educação” e do Projeto de Extensão “Cinema ComVida” pelos momentos de estudos, de dedicação, de conquistas e de risadas. O interesse e compromisso em estudar conjuntamente autores da Teoria Crítica e clássicos da arte cinematográfica foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos ensinamentos constantes, pelo cuidado com a produção do conhecimento, pela responsabilidade e compromisso com a formação de professores mais humanos.

Aos meus pais pelo amor, carinho, cuidado, apoio e por acreditarem que tudo daria certo. Obrigada por continuarem incentivando meus estudos. Mãe, muito obrigada por sua dedicação incondicional, apoio e confiança. Pai, muito obrigada por suas orações, por sua simplicidade e pelos diversos momentos de risadas. É infinitamente maravilhoso ser filha de vocês.

Ao Bruno pelo carinho, amor, confiança, companheirismo e paciência. Obrigada, especialmente, por compreender minha ausência em tantos momentos em função das leituras, releituras, escrita e reescrita deste trabalho. Muito obrigada por sua sensibilidade, dedicação, proteção e chatices.

À Micaela, prima-irmã, que mais uma vez morando juntas dividimos não apenas as despesas mensais, mas as alegrias, as angústias, os momentos de bagunça e, principalmente, os sonhos. Tiça, muito obrigada pela paciência, cuidado e disponibilidade.

Às famílias Sandim e Castro pelo amor, apoio, incentivo, confiança e, claro, pelos momentos maravilhosos de ócio caracterizados pelo prostrar interrompido por ataques de risos, especialmente pelo contador de causos e piadas Rodrigo, irmão e amigo querido. Sentir-me amada e protegida por vocês é essencial para continuar sonhando que a “vida vai melhorar”.

“A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.”

Theodor W. Adorno

RESUMO

Este estudo teórico discute e problematiza a disciplina e a indisciplina no processo educativo a partir dos estudos pedagógicos contemporâneos e de uma experiência com o cinema desenvolvida no Projeto de extensão “Cinema ComVida”. Ao se apoiar nas reflexões filosóficas educacionais desenvolvidas por Theodor W. Adorno e Christoph Türcke, pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, este estudo argumenta que a discussão sobre a dimensão formativa da disciplina e sobre as manifestações da indisciplina deve acontecer considerando a onipresença das imagens audiovisuais como um elemento que tem formado o comportamento dos agentes educacionais. O primeiro capítulo apresenta e problematiza as abordagens pedagógicas sobre a disciplina e a indisciplina escolar, extraídas de trabalhos produzidos entre 2009 a 2013, encontrados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A problematização desses trabalhos permitiu perceber que ao fazerem a crítica à disciplina, considerando a indisciplina uma manifestação de resistência aos poderes instituídos na sociedade e na escola, acabam concebendo-a como acomodação enquanto a indisciplina é entendida como inconformismo. O segundo capítulo traz reflexões de Adorno e Türcke sobre as modificações culturais no desenvolvimento da sociedade capitalista as quais permitem pensar seus efeitos sobre a disciplina e a indisciplina no processo educativo. Adorno e Türcke apesar de não tratarem de forma central desses temas acenam para a necessidade da disciplina e da indisciplina no processo educativo serem pensadas permanentemente dentro do contexto social em que as formas técnicas e tecnológicas de vida avançam. Ambos consideram a disciplina como um momento fundamental do processo educativo comprometido com a construção de um pensamento crítico e autodeterminado. O terceiro capítulo narra e discute momentos do Projeto de extensão “Cinema ComVida” que tiveram um efeito disciplinador sobre si mesmo. O trabalho desenvolvido nesse Projeto sobre a cinematografia de Alfred Hitchcock que consistiu na exibição e discussão de suas obras buscando interpretá-las com base na Teoria Crítica permitiu reconhecer o “Cinema ComVida” como um espaço importante para pensar as possibilidades e os limites do autodisciplinamento. Com ele, o que se destaca é um trabalho sistemático, contínuo, coletivo e detido que contribuiu para compreender a relevância de se demorar sobre as imagens para o desenvolvimento da disciplina.

Palavras-chave: Disciplina. Indisciplina. Semiformação. Imagens audiovisuais.

ABSTRACT

This theoretical study discusses and problematizes the discipline and indiscipline in the educative process from contemporary pedagogical studies and an experience with the cinema developed in the extension project “Cinema ComVida”. When supporting on educational philosophical reflections developed by Theodor W. Adorno and Christoph Tüeckke, thinkers of the Critical Theory of Society, in this study, argument that the discussion on the formative dimension of discipline must happen, considering the omnipresence of the audiovisual images as an element that has been forming the behavior of the educational agents. The first chapter presents and problematizes the pedagogical approaches of the school discipline and indiscipline, extracted from papers produced between 2009 and 2013, found in the Dissertation Bank of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior and of the Brazilian Digital Library of Dissertations and Thesis. The problematization of these papers allowed a manifestation of resistance to the powers instituted in society and in school, conceiving it as accommodation, while the indiscipline is understood as non-conformism. The second chapter brings reflections of Adorno and Tüercke on the cultural modifications on the development of the capitalist society, which allow us to think their effects over the discipline and indiscipline in the educative process. Adorno and Tüercke, although not treating the central form of these themes, point to the need of the discipline and indiscipline in the educative process be thought over, permanently, inside the social context in which the technical and technological life forms advance. Both consider the discipline as a fundamental moment in the educative process, compromised with the construction of a critical and self-determined thought. The third chapter narrates and discusses moments of the “Cinema ComVida” extension project, which had the disciplinary effect over itself. The work developed in this project on the cinematography of Alfred Hitchcock, which consisted in exhibiting and discussing his work, seeking to interpret them based on the Critical Theory, allowed us to recognize the “Cinema ComVida” as an important space to think the possibilities and the limits of self-disciplining. With it, what is highlighted is a systematic, continuous, collective and detained work, which contributed to understand the relevance of delaying on images for developing discipline.

Keywords: Discipline. Indiscipline. Semi-education. Audiovisual images.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A DISCIPLINA E A INDISCIPLINA NOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS	21
3. DISCIPLINA, INDISCIPLINA, SEMIFORMAÇÃO E SOCIEDADE EXCITADA	43
3.1 A disciplina e a indisciplina no contexto da semicultura: crítica à acomodação e à resistência	44
3.1.1 Da formação cultural à semiformação	44
3.1.2 A disciplina e a indisciplina nas malhas da semiformação	50
3.2 A disciplina em meio aos choques audiovisuais, a indisciplina como distração concentrada	61
4. O PROCESSO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA AUTODISCIPLINA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM O CINEMA	76
4.1 O Projeto de Extensão “Cinema ComVida”	76
4.2 Notas sobre a biografia de Alfred Hitchcock	79
4.3 Uma análise crítica sobre o processo de autodisciplinamento experimentado no “Cinema ComVida”	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

O interesse em discutir e problematizar a disciplina e a indisciplina no processo educativo decorre da época da Graduação em Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Lavras (UFLA), especialmente com a experiência dos estágios supervisionados na educação básica. Tal experiência possibilitou perceber as exigências dos professores pela disciplina de seus alunos que deveria acontecer durante todo o período em que permaneciam nas escolas, inclusive, no intervalo entre as aulas. Os alunos indisciplinados punidos por seus professores eram constantemente advertidos a não repetir atitudes que destoavam das normas escolares. No entanto, apesar de a disciplina ser corriqueiramente exigida percebia-se que muitos alunos pareciam não dar atenção ao que era solicitado. O magistério experimentado na condição de professora substituta em três escolas estaduais permitiu experienciar algumas questões que envolviam a disciplina e a indisciplina sob outra perspectiva. Pois não se tratava apenas de acompanhar o cotidiano do processo formativo de professores e alunos durante o estágio supervisionado, mas de assumir a docência, inclusive, ao exigir a disciplina dos discentes.

O trabalho docente foi experimentado pelo contato com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Dentre as medidas disciplinares adotadas nas escolas trabalhadas havia principalmente a proibição do uso de aparelhos eletrônicos que eram recolhidos quando utilizados pelos alunos no espaço escolar, pois eram entendidos como causadores da dispersão dos estudantes e conseqüentemente da indisciplina nas aulas. Uma medida que fazia aumentar a atração dos estudantes por aqueles aparatos e demonstrava como a teoria freudiana acertou ao afirmar que quando o objeto de desejo é proibido se torna ainda mais desejado. As atitudes indisciplinadas também eram punidas com a subtração de pontos das notas bimestrais,

encaminhamentos para a direção da escola, conversas e advertências aos alunos na presença dos pais ou responsáveis, repetências, suspensões e expulsões. Muitos alunos eram severamente punidos ao serem considerados como “problemáticos”, “difíceis de lidar”, “incapazes de aprender”. Práticas que em vez de buscar compreender as manifestações de indisciplina a partir de uma perspectiva histórica e cultural, acabava naturalizando-a, ao tratá-la como algo que é próprio de alguns estudantes. É importante destacar que professores, supervisores e diretores que exerciam sua autoridade e mantinham os alunos disciplinados conseguindo ministrar suas aulas e/ou executar funções administrativas eram percebidos por seus alunos como “autoritários”. Notava-se que em determinados casos a disciplina conseguida por alguns professores e supervisores não advinha de uma prática pedagógica que assegurava aos alunos experiências formativas. Mas, especialmente do exercício autoritário de punir psicologicamente esses alunos ao inculcar-lhes o medo de serem submetidos a avaliações não comunicadas previamente ou ainda serem suspensos e até expulsos do espaço escolar.

Os estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica e Educação” – UFLA (GEPTCE-UFLA) foram importantes para visualizar a partir de uma perspectiva histórica e cultural impasses no processo educativo dos docentes e alunos das escolas estagiadas e trabalhadas. Um desses impasses, objeto de atenção desta professora que experimentava pela primeira vez a prática docente, era o desinteresse pela aprendizagem presente nas relações entre os agentes educacionais daquelas escolas. Percebia-se que alguns preceptores ministravam suas aulas de modo descompromissado ao não planejá-las, ao se omitir diante das atitudes indisciplinadas ou ainda ao pontuar os trabalhos feitos pelos alunos utilizando como critério de avaliação a entrega dos mesmos no prazo determinado, não realizando a leitura e fazendo as devidas considerações

sobre os trabalhos. Nesse sentido, os professores ao se esquivarem da responsabilidade com a prática docente não ofereciam condições para o disciplinamento de seus alunos tais como o exercício da autoridade e o cultivo de um estudo demorado sobre os conteúdos escolares e, desse modo, acabavam contribuindo para as manifestações da indisciplina discente.

Além dos estudos individuais e das discussões realizadas no GEPTCE-UFLA com o intuito de promover o entendimento de obras da Teoria Crítica, os estudos feitos no Projeto de extensão “Cinema ComVida” a partir das exibições e debates de obras cinematográficas foram essenciais para pensar a disciplina e a indisciplina escolar, inclusive, o descompromisso docente no processo educativo dos alunos. O espaço do “Cinema ComVida” tem permitido a construção de um olhar sensível e reflexivo sobre a formação inicial e continuada de professores como as questões educacionais que envolvem a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos. A construção desse olhar é produto de um trabalho sistemático e contínuo que envolve, entre outros aspectos, a assiduidade e o interesse em assistir e debater os filmes, o exercício de verbalizar aquilo que foi sentido durante a exibição da obra e a tentativa de articular os estudos teóricos com os filmes trabalhados. Assim, através da permanência nos materiais de estudo como os filmes e ao exercício de se deixar ser interrogado por tais materiais o Grupo está compreendendo a produção de imagens e histórias cinematográficas de diferentes cineastas tendo em vista refletir sobre a educação na sociedade capitalista contemporânea. A reflexão sobre a exigência da disciplina visualizadas na época do estágio supervisionado e da prática docente também foram pensadas a partir da experiência de participação do Grupo no “Cinema ComVida” permitindo discutir a dimensão formativa da disciplina e as manifestações de indisciplina discente. Nesse sentido, para refletir sobre o caráter formativo da disciplina e sobre o

comportamento indisciplinado contemporâneo se faz necessário considerar a onipresença das imagens audiovisuais no contexto escolar como um elemento que vem mobilizando o comportamento dos agentes educacionais nas instituições de ensino.

Um dos cineastas que tem contribuído para a construção de um olhar sensível e reflexivo graças à sua capacidade de trabalhar as emoções e sentimentos como o medo, a raiva e a culpa geralmente negados na formação de professores é Alfred Hitchcock. O contato com as emoções manifestadas nas diferentes imagens e histórias hitchcockianas, através do Projeto de extensão “Cinema ComVida”, tem possibilitado ao Grupo pensar sobre os produtos culturais que consumimos, entre eles, as imagens audiovisuais, o cinema e a própria educação. Além disso, o esforço contínuo de realizar a leitura das imagens de seus filmes e daquelas que estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano tem permitido refletir criticamente sobre nós mesmos e sobre nossa própria formação. Dessa maneira, este trabalho construído a partir de pensadores da Teoria Crítica, especialmente Theodor Wiesengrund Adorno e Christoph Türcke e também através de uma experiência com o cinema proporcionada pelo “Cinema ComVida”, tem como fio condutor o seguinte problema de pesquisa: como os estudos pedagógicos produzidos atualmente e como uma experiência com o cinema podem contribuir para a discussão e problematização da disciplina e da indisciplinada escolar? Assim, o *objetivo geral* deste trabalho é **discutir e problematizar a disciplina e a indisciplinada no processo educativo a partir dos estudos pedagógicos contemporâneos e de uma experiência desenvolvida no interior de um Projeto de Educação e Cinema**. Os *objetivos específicos* são os seguintes: a) identificar e problematizar como a disciplina e a indisciplinada vêm sendo abordadas nos estudos pedagógicos contemporâneos, b) compreender como Theodor W. Adorno e Christoph Türcke entendem a

disciplina e a indisciplina no processo educativo e c) narrar e discutir momentos do Projeto de extensão “Cinema ComVida” que tiveram um efeito disciplinador sobre si mesmo.

Esta pesquisa teórica se fundamenta no materialismo-histórico-dialético desenvolvido pela Teoria Crítica da Sociedade. Theodor W. Adorno (1973) afirma que o estudo teórico permite o pensamento especulativo fugindo do enquadramento típico da investigação social empírica. Assim, não está apegado aos dados obtidos através de questionários, entrevistas ou listas de checagem, mas se preocupa em abordar os conceitos a partir da observação e reflexão crítica. Ademais, esse tipo de estudo parte de algo já existente não para reproduzi-lo, mas para entendê-lo e problematizá-lo propondo novas interpretações. O estudo teórico reconhece a importância de realizar a análise crítica dos conceitos construídos historicamente de forma que seja possível proporcionar a apropriação de um conhecimento dialético que se dê através da experiência e não de um conhecimento que tenha como preocupação a sua aplicabilidade imediata. Nesses termos, a epistemologia materialista-histórica-dialética entende que é necessário centrar esforços para pensar a realidade social a fim de se ter uma compreensão crítica e autorreflexiva daquilo que está sendo investigado.

Nesses termos, é comum relacionar o surgimento da Teoria Crítica ao ano de 1937 graças à publicação de um ensaio escrito por Max Horkheimer intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. Para Matos (1993), a teoria tradicional é entendida por Horkheimer como “[...] todo o pensamento da identidade, da não-contradição, que se esforça em reconduzir a alteridade, a diversidade, a pluralidade, tudo o que é outro em relação a ela, à dimensão do mesmo, como faz a ciência cartesiana. Para ela, tudo o que é contraditório é

impensável porque confuso” (MATOS, 1993, p. 20). Nesse ensaio é feita uma crítica à teoria tradicional produtora de um conhecimento resultante da segregação entre indivíduo e sociedade e da dissipação das contradições sociais. Em contrapartida, a teoria representada por Horkheimer, com o intuito de produzir um conhecimento crítico sobre as relações sociais não apenas entende que o particular está inserido em uma totalidade que é contraditória e produto da ação humana, mas que a totalidade está contida e é negada pelo particular.

O grupo de pensadores da Teoria Crítica da Sociedade se estabeleceu na Universidade de Frankfurt/Alemanha contando com o apoio financeiro de Félix Weil, filho de um abastado comerciante de trigo na Argentina, que organizou uma semana de estudos marxistas na Turíngia/Alemanha em 1922. O Instituto de Pesquisa Social conhecido como “Escola de Frankfurt” foi fundado em fevereiro de 1923 por Weil. Pertenceu à primeira geração da Escola de Frankfurt Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Karl Wittfogel, Erich Fromm, Leo Lowenthal e outros. Para tratar das questões históricas, políticas e filosóficas esses pensadores dialogaram com Kant, Hegel, Marx, Heidegger, Freud, Nietzsche, dentre outros. Posteriormente, participaram do Instituto de Pesquisa Social pensadores como Alfred Schmidt, Jürgen Habermas, Ludwig Von Friedeburg e Rolf Tiedemann.

Para este estudo foram utilizadas as contribuições teóricas de Theodor W. Adorno e Christoph Türcke, filósofo contemporâneo que atualiza as discussões de Adorno e Benjamin. Theodor Wiesengrund Adorno nasceu no dia 11 de setembro de 1903 em Frankfurt, era filho do judeu Oskar Wiesengrund, um abastado comerciante de vinhos, e de Maria Calvelli-Adorno, cantora profissional. Sob a influência materna e da tia pianista, que vivia com sua

família, Adorno foi apreciador e estudioso de música clássica. Em 1921 formou-se no Colégio Kaiser Wilhelm/Frankfurt e ingressou na Universidade Johann Wolfgang Goethe para cursar Filosofia. Em 1922 conheceu Max Horkheimer e em 1923 Walter Benjamin. Doutorou-se em 1924 em Filosofia sob a orientação de Hans Cornelius. A partir de 1927 ingressou no Instituto de Pesquisa Social e se preocupou em discutir questões sociais relacionadas com a filosofia e estética. Em 1931 foi empossado como professor de Filosofia na Universidade de Frankfurt. Em 1934 exilou-se temporariamente na Inglaterra em função da ascensão nazifascista, em 1938 casou-se com Gretel Karplus e, posteriormente, se refugiou nos Estados Unidos. No exílio, década de 1940, escreveu em conjunto com Max Horkheimer uma de suas obras mais importantes, “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”. Na década de 1960 sofreu com as tensões do movimento estudantil enquanto ocupava a posição de diretor do Instituto de Pesquisa Social. Faleceu no dia 06 de agosto de 1969 na Suíça em função de complicações cardíacas. Adorno escreveu densamente sobre filosofia, arte, psicologia e sociologia a partir da observação crítica do desenvolvimento da sociedade capitalista e seus efeitos sobre a formação humana.

Christoph Türcke nasceu em 4 de outubro de 1949 em Hamelin/Alemanha. Doutorou-se em Teologia pela Universidade de Frankfurt em 1977. Em entrevista à Revista.doc (2008), Türcke contou que sua tese intitulada “Do potencial crítico-ideológico da teologia: consequências de uma interpretação materialista de Paulo” foi recusada pelo Departamento de Teologia. Diante disso, acabou encaminhando-a para o Departamento de Filosofia a fim de que o professor Hermann Schweppenhäuser a apreciasse. Com a aceitação da tese por esse Departamento, consta em seu diploma que se doutorou em Filosofia, mas na verdade cursou Teologia. Foi professor de Educação Religiosa no Wöhler-Gymnasium no período de 1975 a 1977. Atuou

como professor visitante no curso de Filosofia da Universidade Federal de Porto Alegre de março de 1991 a dezembro de 1992 e na Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre de março de 1992 a dezembro de 1992. É professor de Filosofia da Academia de Artes Visuais da Universidade de Leipzig desde março de 1993 e colunista da revista Merkur/Alemanha. Autor de importantes livros que atualizam as discussões empreendidas por teóricos da Escola de Frankfurt como “O louco: Nietzsche e a mania da razão” (1993). Além da trilogia “Filosofia do sonho” (2010), “Sociedade excitada: filosofia da sensação” (2010) e “Vom Kainszeichen zum genetischen Code: Kritische Theorie der Schrift” (“Do sinal de Caim ao código genético: Teoria Crítica da escrita”), livro ainda não traduzido para a língua portuguesa. Em função das obras “Filosofia do sonho” e “Sociedade excitada” recebeu o prêmio “Sigmund-Freud-Kulturpreis” em 2009. Utilizando-se da filosofia, teologia e psicanálise TÜRCKE tece relevantes críticas à sociedade industrial capitalista discutindo o surgimento da cultura e as mudanças nas formas de percepção e de pensamento decorrentes do modo de vida contemporâneo.

O primeiro capítulo deste estudo identifica e problematiza como a disciplina e a indisciplina vem sendo abordadas nos estudos pedagógicos contemporâneos. Fizemos um levantamento bibliográfico para a seleção desses estudos, apresentamos os trabalhos selecionados e ao final do capítulo problematizamos as discussões acerca da disciplina e da indisciplina discente tratadas nesses trabalhos. O segundo capítulo discute como Theodor W. Adorno e Christoph TÜRCKE compreendem a disciplina e a indisciplina no processo educativo. Apresentamos e discutimos o entendimento desses autores sobre a (in)disciplina através da discussão de conceitos cunhados e/ou desenvolvidos por eles como experiência, indústria cultural, semiformação, autoridade, sociedade excitada, choque audiovisual e distração concentrada. Além disso,

buscamos relacionar os estudos pedagógicos apresentados e problematizados no primeiro capítulo com a compreensão de Adorno sobre a (in)disciplina no processo formativo. E, apresentamos o entendimento de Türcke sobre a (in)disciplina em uma sociedade cada vez mais orientada pelo desenvolvimento tecnológico. O terceiro capítulo narra e discute momentos do Projeto de extensão “Cinema ComVida” que tiveram um efeito disciplinador sobre si mesmo. Apresentamos considerações a respeito do Projeto “Cinema ComVida” e justificamos a escolha pela Mostra “Mestres da Sétima Arte – Alfred Hitchcock”. Tecemos alguns comentários sobre a biografia desse cineasta e por meio da narração e discussão do trabalho realizado no “Cinema ComVida”, especialmente, com a obra cinematográfica de Alfred Hitchcock apresentamos momentos vividos pelo Grupo que foram fundamentais para o cultivo de uma autodisciplina.

A pertinência desta pesquisa está ancorada no desenvolvimento de uma reflexão crítica em relação à perspectiva histórica e cultural da disciplina e da indisciplina no processo educativo a partir da Teoria Crítica e de uma experiência com o “Cinema ComVida”. Nesse sentido, o levantamento de estudos pedagógicos realizado nesta pesquisa sobre a disciplina e a indisciplina escolar revelou uma predominância do pensamento de Michel Foucault como referencial teórico utilizado para discutir a (in)disciplina discente. Apesar de considerar a importância dos estudos foucaultianos para problematizar as relações de poder e a produção do saber a partir das técnicas disciplinares de controle dos corpos; este trabalho ressalta a necessidade de refletir criticamente sobre a (in)disciplina no processo educativo utilizando o aporte teórico dos pensadores que pertenceram à Escola de Frankfurt e de seus intérpretes que atualizam suas discussões. Nesse sentido, a compreensão da disciplina e da indisciplina a partir da perspectiva histórica e cultural de Theodor W. Adorno e

Christoph Türcke é importante porque permite visualizar as contradições sociais construídas historicamente que se reverberam no regime de produção e no consumo capitalistas, na escassez do tempo, na dificuldade de realizar experiências e no enfraquecimento da formação humana. A atualidade da crítica cultural adorniana permite compreender o modo fetichizado com que as pessoas se relacionam com os produtos culturais assim como a formação autônoma, autorreflexiva e sensível. A atualização das discussões adornianas realizada por Türcke possibilita construir um olhar crítico sobre a sociedade contemporânea na medida em que incentiva a pensar sobre a continuidade e a acentuação dos processos de expropriação do indivíduo em relação aos meios de produção de seu trabalho, à sua própria formação e à construção de sua humanidade. Nesses termos, a construção de uma relação com as obras da Teoria Crítica por meio da leitura, interpretação e retomada do material estudado para analisar os fenômenos históricos e sociais possibilita a produção de um conhecimento que além de explicar a realidade social tem em vista a sua transformação.

As considerações críticas sobre o Projeto de extensão “Cinema ComVida” se justificam em função da necessidade de refletirmos sobre o trabalho que estamos realizando no interior de uma universidade pública que tem como objetivo pensar os processos educativos contemporâneos a partir da estética cinematográfica. Nesses termos, consideramos importante interpretar as imagens consumidas em nosso cotidiano, inclusive nas escolas, que vem incentivando a prática pedagógica de exibição de filmes como forma de complementar os conteúdos escolares. Além disso, o cinema tem o objetivo de formar docentes ao trabalhar com imagens relativas à subjetividade e à afetividade. Imagens que são fundamentais para que professores e futuros professores se preparem para lidar com seus próprios sentimentos auxiliando seus alunos a fazerem o mesmo. Assim, o trabalho com o cinema busca na

produção da indisciplina dentro da cultura do choque audiovisual mobilizar a elaboração verbal instigando a imaginação, o exercício de construir imagens. Nesses termos, Kracauer (1988 citado por POMMER, 2011) justifica o uso do cinema como material para examinar a sociedade “[...] pelo fato de que ‘os filmes de uma nação refletem a mentalidade desta, de uma maneira mais direta do que qualquer outro meio artístico’, já que ‘nunca são o produto de um indivíduo e, além disso, são destinados e interessam às multidões anônimas’” (KRACAUER, 1988, p. 17 *apud* POMMER, 2011, p. 48). Desse modo, ao nos relacionarmos com o Projeto de extensão “Cinema ComVida”, especialmente com a Mostra “Mestres da Sétima Arte – Alfred Hitchcock”, evidenciamos a importância de construirmos uma relação demorada com os objetos de estudo permitindo não apenas a compreensão crítica sobre tais objetos, mas a construção de uma autodisciplina. Nesse sentido, destacamos como um momento fundamental no trabalho desenvolvido em tal Projeto a possibilidade de experimentar individual e coletivamente emoções e sentimentos que apesar de serem construídos historicamente e fazerem parte da dimensão humana geralmente são negados na formação de professores e na prática docente.

2 A DISCIPLINA E A INDISCIPLINA NOS ESTUDOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS

A experiência com os estágios supervisionados e com o magistério permitiu verificar o modo naturalizado e punitivo de tratar a indisciplina, especialmente pelas medidas adotadas nas escolas trabalhadas para a obtenção da disciplina. Uma dessas medidas era a proibição do uso de aparelhos eletrônicos no espaço escolar que eram entendidos como causadores da dispersão dos estudantes, da indisciplina nas aulas. As atitudes indisciplinadas eram punidas com a subtração de pontos das notas bimestrais, encaminhamentos para a direção da escola, advertências, repetências, suspensões e expulsões. Muitos alunos eram duramente punidos ao serem rotulados como “problemáticos”, “difíceis de lidar”, “incapazes de aprender”. Práticas que em vez de buscarem compreender as manifestações de indisciplina a partir de uma perspectiva histórica e cultural, acabava naturalizando-a, ao tratá-la como algo que é próprio dos estudantes. A naturalização da indisciplina e o modo punitivo de lidar com ela permitiu verificar a importância da disciplina para a formação, pois se percebia nas escolas trabalhadas que os alunos disciplinados ao conseguirem se relacionar efetivamente com os materiais de estudo eram capazes de construir um conhecimento diferente daquele produzido pelos estudantes indisciplinados. Isso ficou evidente na diferença dos trabalhos escritos elaborados pelos alunos indisciplinados que simplesmente copiaram textos disponíveis em páginas da *internet* ao contrário dos estudantes disciplinados que produziram seus próprios textos procurando fazer uma análise crítica sobre o tema do trabalho.

Diante do incômodo com a forma naturalizada e punitiva de tratar a indisciplina e ao mesmo tempo preocupada em discutir a dimensão formativa da

disciplina, este capítulo evidencia e problematiza como os estudos pedagógicos contemporâneos têm abordado a disciplina e a indisciplina no processo educativo. Desse modo, fizemos um levantamento de teses e dissertações acerca da disciplina e da indisciplina escolar produzidas no período compreendido entre 2009 a 2013. A busca foi realizada nos endereços eletrônicos do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram disciplina escolar, indisciplina escolar, (in)disciplina e educação, (in)disciplina e formação de professores, (in)disciplina discente, (in)disciplina no processo educativo. Nesse levantamento encontramos, através da leitura dos resumos, vinte e cinco dissertações de mestrado que abordavam o assunto. Nenhuma tese de doutorado que se debruçasse sobre a disciplina e/ou indisciplina escolar foi encontrada nesse período. Dessas vinte e cinco dissertações, nove foram defendidas em 2009, quatro em 2010, sete em 2011 e cinco em 2012. Os trabalhos selecionados para este estudo são provenientes de dois critérios de seleção, o primeiro, se refere ao fato de as dissertações terem sido produzidas no interior de Programas de Pós-Graduação em Educação e, o segundo, está relacionado com a densidade das discussões presente nos trabalhos. Assim, de vinte e cinco dissertações identificamos dezenove oriundas de Mestrado em Educação, duas de Mestrado em Psicologia, uma de Mestrado em Linguística Aplicada, uma de Mestrado em Psicologia Clínica e duas de Mestrado em Sociologia. Dos dezenove estudos encontrados na área da Educação selecionamos nove dissertações através da leitura dos resumos e das partes introdutória e conclusiva. Cinco dissertações foram defendidas em 2009, três em 2010 e uma em 2011. No decorrer da leitura dos nove estudos pedagógicos anotamos passagens consideradas importantes que foram incorporadas a este primeiro capítulo. Para a apresentação das dissertações

utilizamos citações diretas com o objetivo de tentar relatar fielmente as discussões feitas pelos autores. No entanto, consideramos importante destacar que parte dessas discussões pode ter nos escapado durante o exercício da leitura. A realização de um breve resumo das nove dissertações permitiu constatar que, para discutir a disciplina e a indisciplina no processo educativo, cinco trabalhos se sustentaram, especialmente, no pensamento do filósofo francês Michel Foucault. Nesse sentido, ressaltamos que a problematização das dissertações estudadas foi feita a partir da discussão e do entendimento dos autores sobre o referencial teórico utilizado por eles, portanto, não fizemos o estudo das obras que orientaram esses trabalhos pedagógicos.

Na dissertação *“Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente”* (2009) Márcia Aparecida da Silva Pereira utilizou as contribuições teóricas de Maurice Tardif, Julio Groppa Aquino, Joe Garcia e Yves La Taille para investigar a concepção e o modo como os docentes lidam com a indisciplina discente. Para a autora, os comportamentos indisciplinados estão presentes nas relações interpessoais, no processo de ensino e aprendizagem, na gestão escolar e na subjetividade dos docentes. A pesquisadora entrevistou professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Costa Rica/MS e fez uma revisão de literatura a partir das dissertações de mestrado encontradas no Banco de Teses da CAPES no período de 1996 a 2007. A autora verificou nos estudos pedagógicos selecionados que existe uma preocupação dos professores com a indisciplina ao mesmo tempo em que eles apresentam pouco conhecimento sobre o fenômeno e quase não se consideram responsáveis pelas incidências de indisciplina atribuindo a culpa ao aluno e à família.

A autora adverte que os cursos de formação inicial e continuada de professores não têm dado merecida atenção para os problemas que envolvem a indisciplina discente. Para os sujeitos entrevistados, conforme relata Pereira (2009), a indisciplina pode ser compreendida como expressão de conflitos, da violência e das modificações sofridas pela sociedade. Está associada também com os comportamentos que se opõem às normas estabelecidas pelas instituições de ensino para o desenvolvimento das atividades escolares. Os professores entrevistados afirmaram que as ocorrências de indisciplina estão alheias à relação entre os agentes educacionais. Segundo a autora, os docentes

apontam os fatores sociologizantes, fruto das condições sociais (mudanças da sociedade, mídia, legislação) e familiares (famílias desestruturadas, descompromissadas e que se omitem da responsabilidade de supervisionar a educação e a conduta de sua prole) como fonte primária da indisciplina escolar (PEREIRA, 2009, p. 132).

Nas respostas dos sujeitos da pesquisa foi possível verificar, segundo a autora, uma tendência à “psicologização” da gênese da indisciplina enredada a características individuais dos alunos como a falta de limites, a desatenção, o desinteresse e a pouca motivação para os estudos. De acordo com os professores entrevistados a família é a principal responsável pelas ocorrências de indisciplina escolar. Conforme Pereira, um número reduzido de docentes fez menção às atitudes indisciplinadas como estando ligadas “aos fatores do campo pedagógico (a própria escola, seu sistema organizacional, a estrutura física, as relações pedagógicas, as aulas desestimulantes) como causas da indisciplina escolar” (PEREIRA, 2009, p. 133). A pesquisadora entende que o diálogo, como medida para amenizar os comportamentos indisciplinados, apresenta um efeito benéfico desde que não seja “acusatório, moralista e ameaçador” (PEREIRA,

2009, p. 134). No entanto, assevera que o diálogo como uma das medidas adotadas pelos docentes entrevistados para atenuar os casos de indisciplina se mostra ineficaz uma vez que está pautado na coação afastando, desse modo, a possibilidade de construir a disciplina desejada.

Já Lucélia Gonçalves dos Santos em “*Os significados da indisciplina na escola*” (2011) investigou os diferentes significados conferidos às manifestações de indisciplina pelos agentes educacionais utilizando-se das contribuições teóricas de Basil Bernstein. Nessa pesquisa foram feitas entrevistas com coordenadores, professores e alunos do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de Ponta Grossa/PR. A autora considera que a indisciplina deve ser concebida como “[...] manifestação, explícita ou implícita, de condutas que transgridem as regras, legitimadas na interação pelos atores escolares no contexto regulador da escola, desorganizando a relação pedagógica” (SANTOS, 2011, p. 13-14). A pesquisadora explicita que a indisciplina não é entendida em seu trabalho como uma faculdade natural dos estudantes, pois “as manifestações de indisciplina são socialmente construídas e veiculam valores, crenças, ritos, regras, e complexas elaborações que afetam a relação pedagógica e que se inserem na cultura da escola” (SANTOS, 2011, p. 17).

Para Santos, “a indisciplina representaria uma desconexão entre os códigos do aluno e os códigos normativos do ambiente de aprendizagem coletiva, haveria uma resistência às regras seja no contexto instrucional, seja no âmbito regulador” (SANTOS, 2011, p. 110). Desse modo, o estudo aponta que as instituições de ensino almejam manter o controle sobre o corpo discente ao mesmo tempo em que os alunos resistem às regras impostas pela escola. Foi possível verificar nas falas dos sujeitos entrevistados, conforme assinala a autora, que a indisciplina está relacionada com a ausência de arranjos sócioafetivos entre os discentes e também com o desinteresse dos alunos em

relação aos estudos. A pesquisa verificou ainda que o comportamento indisciplinado seria expressão do descompromisso da família na educação de seus filhos. Nas palavras de Santos,

a indisciplina na escola poderia ser interpretada como um reflexo da incompletude no papel formativo exercido pela família. Mas isso se apresentaria não somente em lacunas na socialização primária dos alunos, mas também nas próprias condições fornecidas pela família em apoio à escolarização da criança (SANTOS, 2011, p. 110).

Desse modo, a pesquisadora afirma que as manifestações de indisciplina estão associadas a práticas sociais e à situação financeira da família que se expressa na ausência de um lugar adequado nas residências dos alunos para a realização das atividades escolares e na escassez de tempo dos pais para auxiliarem seus filhos nessas atividades.

Em *“Política de formação do professor de Educação Física e indisciplina escolar”* (2010) Ynaê Pauline de Aguiar Nogueira analisou as implicações das dificuldades colocadas pela indisciplina escolar nas aulas de Educação Física para a formação docente. Como referencial teórico utilizado pela pesquisadora estão os estudiosos Michel Foucault, Maria Teresa Estrela, Celso dos Santos Vasconcellos, Maurice Tardif e Joe Garcia. A autora entende que a indisciplina torna difícil o aprendizado do aluno indisciplinado e dos demais e que os impasses em relação à necessidade de atenuá-la estão relacionados a falhas e lacunas deixadas no processo de formação docente. Nesses termos, entrevistou professores em formação do curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Curitiba/PR, professores de uma escola pública do município de São José dos Pinhais/PR que lecionam para turmas do Ensino Fundamental, além da diretora e pedagoga dessa escola.

De acordo com a pesquisadora, foi possível constatar que a indisciplina é compreendida como expressão “[...] da não aceitação das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Muitos não possuem uma estrutura familiar na qual possam ter a oportunidade de ser educados e amados” (NOGUEIRA, 2010, p. 09). Dessa maneira, o estudo compreende que “há um imbricamento entre autoridade, autonomia e disciplina, pois caso haja falha na construção das mesmas no comportamento humano, abre-se espaço para o autoritarismo e a indisciplina imperarem” (NOGUEIRA, 2010, p. 22). A autora assevera a necessidade de compreender a indisciplina a fim de evitar confundi-la com os casos de violência e *bullying* na escola. No entendimento dos sujeitos entrevistados, segundo Nogueira (2010), a indisciplina está entrelaçada à violência familiar, ao desinteresse da família na educação de seus próprios filhos e às novas configurações familiares. Nas palavras da autora, para os professores

a causa estaria na família, pois consideram que há falta de limites, não há participação da família na educação dos filhos e, ainda, que as novas formas como se apresenta a família, quando ocorre o término de um relacionamento e na tentativa de construção de uma nova família com outra pessoa, os pais acabam “jogando” a responsabilidade uns aos outros, e, infelizmente, ninguém, muitas vezes, a assume (NOGUEIRA, 2010, p. 97).

Tais professores também apontaram como causas da indisciplina o descompromisso com a prática docente ao não realizar o planejamento das aulas e se omitir perante as atitudes indisciplinadas. Assim, os sujeitos entrevistados afirmaram que a família e o professor são os causadores e mantenedores da indisciplina escolar. O papel que a mídia desempenha na cultura contemporânea como difusora de informações também foi destacado pelos docentes como responsável por contribuir para as ocorrências de indisciplina. Nesses termos, a

formação inicial e continuada de professores e as políticas educacionais foram consideradas nesse estudo como insuficientes para enfrentar a indisciplina discente. Assim, de acordo com Nogueira (2010), para esse enfrentamento torna-se necessário conhecer as causas da indisciplina. Desse modo, tais causas foram classificadas pela autora a partir das falas dos sujeitos entrevistados como internas e/ou externas à escola, no que se refere às primeiras

podemos relacioná-las em três grandes grupos: 1) aos professores, aos funcionários e a equipe pedagógica – compreende a falta de compromisso e planejamento, a falta de trabalho coletivo, o descaso pela docência, a omissão aos casos de indisciplina; a falta de oportunidade para a formação continuada; 2) estrutura física e organizacional compreendendo a falta de material e espaço físico [...]; e 3) políticas educacionais – compreendem a formulação de Regimento Escolar e Projetos que não possuem efetivação e uma coerência quando postos em prática e, também as políticas educacionais construídas coletivamente cedidas pela Secretaria de Educação do Estado e Federal do País, quando não passam de meros discursos teóricos. Com relação às causas externas a escola, podemos relacioná-las a dois grupos: 1) a família que não assume a sua responsabilidade frente à educação de seus filhos, negando apoio emocional e a sua não participação na vida escolar da criança; e a 2) mídia, aqui compreendida aos programas televisivos e de internet de cunho pornográfico e agressivo, de fácil acesso às crianças em fase da construção de sua personalidade e seus valores (NOGUEIRA, 2010, p. 98).

Nesses termos, a pesquisadora assinala que a indisciplina discente se deve a um conjunto de fatores que estão diretamente inseridos no interior das relações escolares compreendendo o despreparo dos agentes educacionais, a má estrutura física e gerencial da escola e a não efetivação das políticas educacionais. De acordo com Nogueira (2010), a indisciplina está associada também a fatores que mesmo não estando introduzidos profundamente no espaço escolar fazem parte

dele, ao modificar as ações e comportamentos dos agentes educacionais como é o caso da família e dos meios de comunicação.

Já a dissertação “*Discurso pedagógico sobre indisciplina escolar*” (2009) de Ivan Gross teve como objetivo investigar o discurso pedagógico de professoras da quinta série do Ensino Fundamental sobre a indisciplina escolar em duas escolas – uma pública e outra privada – da cidade de Curitiba/PR. Para tanto, foram utilizadas as contribuições teóricas de Louis Riboulet, Mário Sérgio Vasconcelos, Julio Groppa Aquino, Philippe Meirieu e Maurice Tardif. O estudo constatou uma insuficiência nas tentativas de amenizar a indisciplina discente na medida em que os mecanismos de controle utilizados pela escola se mostram distantes dos fundamentos pedagógicos. O autor afirma que a indisciplina pode ser entendida “[...] simultaneamente e indiferentemente como um comportamento, um fenômeno, um acontecimento, uma situação, um reflexo da família desestruturada, uma informação sem função, infantilidade social ou uma resistência imatura” (GROSS, 2009, p. 108). O estudo verificou que as professoras entrevistadas entendem que

a disciplinação deve ser algo contínuo, mesmo quando atuando em intervalos pequenos de tempo, as aulas. Isto porque tais professoras consideram dicotômicas as atividades mental e física, não sendo possível ocorrer uma na presença da outra, pois concretizam as suas atividades didáticas a partir de suas próprias concepções de promoção do desenvolvimento de seus alunos (GROSS, 2009, p. 11).

Diante da compreensão da disciplina pelas docentes como um processo que envolve a continuidade, Gross assinala que o aluno é entendido como alguém “[...] incompleto que necessita de disciplina para que possa participar plenamente da vida adulta e social. A disciplina desejada, aparentemente, se encontra antecipada ao aluno” (GROSS, 2009, p. 107). O autor comenta que

existe “certas similaridades entre as professoras entrevistadas e os pesquisadores considerados no estudo [...], como por exemplo, a consideração de que o aluno necessita da educação para compreender e adentrar ao mundo adulto” (GROSS, 2009, p. 108). A partir da compreensão da indisciplina pelas professoras como algo prejudicial à prática docente, o pesquisador afirma que “[...] o discurso sobre indisciplina escolar, das professoras, se fixa em valores sociais difundidos e tidos como verdade inquestionável. Além disso, esse *discurso* apresenta concepções sobre o funcionamento atual da escola e sobre como ela deveria ser” (GROSS, 2009, p. 108, grifo do autor). Nesse sentido, Gross (2009) assevera que existe nas escolas pesquisadas uma tentativa de “fabricar” o aluno por meio do processo de disciplinamento com o objetivo de minimizar sua capacidade de resistência e reprimir sua liberdade em sala de aula.

A dissertação de Fabiane Mathias Delattre Mendes intitulada “*Indisciplina escolar na visão de coordenadores pedagógicos*” (2009) verificou a concepção sobre a indisciplina escolar em um grupo de coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Fundamental no município de Curitiba/PR. Os estudiosos que sustentaram teoricamente esse estudo foram Maria Teresa Estrela, Cíntia Copit Freller, Joe Garcia e Celso dos Santos Vasconcellos. A autora constatou que existe uma espécie de semelhança no modo como os estudantes exercem a indisciplina nas aulas como, por exemplo, através da “[...] resistência à internalização de conteúdos trabalhados em sala de aula, os quais, muitas vezes, eram ‘acrescidos’ de regras, normas e outros esquemas de controle social” (MENDES, 2009, p. 08). A pesquisadora assevera que a tentativa de os professores combater isoladamente as atitudes indisciplinadas expressa a insuficiência de medidas que atenuem a indisciplina discente distanciando daqueles sujeitos as causas reais que geram tais comportamentos. Para Mendes,

a visão dos coordenadores pedagógicos sugere que os eventos de indisciplina poderiam ser o resultado de dificuldades que as crianças experimentam, ao lidar com os processos normativos impostos pela escola, assim como, poderiam representar uma oportunidade de reflexão sobre a qualidade dos processos exercidos pela mesma (MENDES, 2009, p. 112-113).

Ademais, a autora entende que a indisciplina está enredada “[...] a dificuldades de aprendizagem, falta de limites, comunicações e negações feitas por educandos, ou falta de preparação profissional” (MENDES, 2009, p. 112). Nesse sentido, Mendes (2009) afirma que ao não ter suas necessidades e anseios atendidos pela instituição de ensino em que está inserido, o estudante age de maneira indisciplinada. Esse comportamento pode ser entendido, conforme esse estudo, como expressão ou fenômeno de uma insatisfação do aluno em relação às formas de ensino que lhe são oferecidas.

Para a autora, a entrevista com os coordenadores pedagógicos também revelou a indisciplina como uma “forma de inteligência” do aluno, pois o comportamento indisciplinado demonstraria o incômodo do estudante ao que lhe parece inapropriado na prática docente. Mendes (2009) afirma que a indisciplina pode ser entendida como um modo de contestação do estudante em relação a “[...] normas, esquemas, regras e valores propondo desta forma um pensar sobre o que é praticado pela escola” (MENDES, 2009, p. 114). Além disso, a indisciplina também foi concebida nesse estudo como forma de comunicação de uma carência afetiva em relação à família, à sociedade e à escola. Desse modo, de acordo com a autora, o aluno, por meio da indisciplina, pode expressar uma carência de “afetividade” em relação a uma dessas instituições sociais. Nas palavras de Mendes, a sua pesquisa acena na direção de a escola

dedicar maior atenção ao aluno, ao que ele solicita, ao que comunica o seu 'pedido de socorro', através da indisciplina. A criança pode sinalizar por meio da indisciplina a inadequação de relações interpessoais, de algumas práticas pedagógicas ou do próprio currículo, bem como questões familiares insatisfatórias (MENDES, 2009, p. 115).

Nesse sentido, a autora esclarece que as manifestações de indisciplina são entendidas como resposta dos alunos ao fato de não estarem sendo acolhidos como gostariam tanto pela escola quanto pelas relações sociais extraescolares. Assim, a pesquisadora considera importante atentar-se para o comportamento indisciplinado no sentido de solucionar possíveis dificuldades de adaptação ao processo de ensino e aprendizagem. Ademais, esse estudo considera a indisciplina como produto da não aprendizagem ou ainda um desejo de transpor aquilo que está sendo oferecido pela prática docente. Nesse sentido, a indisciplina é compreendida como contestação e índice do fracasso das instituições escolares quanto ao acolhimento de cada aluno.

O trabalho de Sharlene Wenz Havenstein intitulado *“Letrinha bonita, corpinho quieto e boquinha fechada: um estudo sobre os mecanismos disciplinares em classes de alfabetização”* (2009) objetivou revelar como são postos em movimento os mecanismos disciplinares nas classes de alfabetização a partir dos estudos de Michel Foucault. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da rede estadual do município de Blumenau/SC recorrendo a entrevistas com professoras alfabetizadoras que lecionam para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Esse estudo assevera que há uma insuficiência das medidas disciplinadoras adotadas nas escolas investigadas como, por exemplo, a utilização das avaliações dos conteúdos escolares entendidas como instrumentos para examinar, controlar e disciplinar os alunos. A autora ao utilizar o conceito de disciplina entendido por Foucault como um dispositivo de poder que permite

a produção do corpo dócil e produtivo constata que existe uma espécie de “eufemização” nas medidas disciplinares. Isso aparece

por meio de atividades lúdicas como, por exemplo, uma lenda ou história contada para os alunos, ou ainda em atividades e momentos que aparentemente são livres, sem ordem e controle, que no fundo são práticas sutis que dificultam a percepção desses mecanismos (HAVENSTEIN, 2009, p. 14).

Assim, a pesquisadora adverte que as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas camuflam o verdadeiro objetivo da educação escolar que seria o disciplinamento do corpo iniciado com a inserção da criança pequena nas instituições de ensino. Para Havenstein (2009), esse controle-disciplinamento apareceria não apenas nas atividades lúdicas, mas também no enfileiramento dos alunos, na organização espacial e temporal de suas atividades, na divisão dos estudantes em séries e na fragmentação dos conteúdos escolares ministrados conforme a faixa etária dos discentes.

A autora reitera que a escola como local de vigilância ao fiscalizar as práticas de ensino e aprendizagem acaba por promover uma espécie de disciplinamento disfarçado que tem como objetivo a produção de sujeitos não contestadores. Desse modo, afirma que “o disciplinamento, nessas classes [alfabetizadoras], surpreende pela sua capacidade de muitas vezes se disfarçar sem perder de vista seus interesses primeiros, ou seja, a produção de indivíduos socialmente adaptados, disciplinados” (HAVENSTEIN, 2009, p. 63). Assim, a pesquisa revela que a prática de leitura das histórias infantis é aceita pelos alunos sem resistência e é entendida pelas professoras como uma maneira de aproveitar o tempo e educar. Havenstein afirma que,

as professoras têm práticas disciplinadoras eufemizadas, transfigurando jogos e brincadeiras em instrumentos de controle, além da utilização da literatura infantil numa pedagogia voltada a instilar nas crianças o medo e, com isso, obter delas comportamentos desejados e tidos como legítimos no espaço escolar (HAVENSTEIN, 2009, p. 63).

Para a autora, os jogos e as brincadeiras desenvolvidas na escola são práticas disciplinadoras dissimuladas na medida em que são utilizadas como ferramentas de vigilância. Desse modo, esse estudo afirma que o uso da literatura infantil se enreda a uma pedagogia direcionada que tem como objetivo incutir o medo nos alunos e, dessa forma, conseguir com que eles tenham comportamentos socialmente aceitos. No entanto, consideramos a leitura dos contos infantis como uma prática importante para o desenvolvimento da concentração, pois as histórias ao mesmo tempo em que possibilitam experimentar a fantasia mantêm as crianças atentas ao que está sendo narrado.

Em “*Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea*” (2009) Adriana de Castro Fonseca investigou a resistência e a aceitação de alunos da Educação Infantil diante das ações de disciplinamento de seus corpos no interior do espaço escolar. Para tanto, foi utilizado como referencial teórico os autores Michel Foucault, Gilles Deleuze e Alfredo Veiga-Neto. A autora entrevistou professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observou o cotidiano escolar dos agentes educacionais de uma escola da rede municipal da cidade de Juiz de Fora/MG. As discussões empreendidas nessa pesquisa tiveram como fio condutor a obra “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carrol. Esse estudo identificou que existem formas de fugir dos mecanismos de controle impostos pela escola assim como maneiras de enfrentá-los ao mesmo tempo em que há uma aceitação pelos alunos daquilo que é estabelecido pelas normas escolares. Segundo a pesquisadora,

[...] a escola fixa normas disciplinares, diretrizes curriculares, metodologias de ensino e objetivos que visam a homogeneizar ações, experiências e saberes. Os corpos infantis, minuciosamente controlados, perdem expressividade, criatividade e sensibilidade (FONSECA, 2009, p. 14).

Desse modo, de acordo com a autora, como a história da escolarização do corpo se enreda à história das instituições de ensino, a prática de ações exercidas no interior das escolas tem como finalidade promover o adestramento e o disciplinamento dos corpos dos alunos desde a infância. Para a autora, mediante o pensamento filosófico de Michel Foucault, o disciplinamento do corpo funciona como ferramenta do exercício do poder e controle.

Pela pesquisa realizada Fonseca (2009) constatou que apesar de a escola investigada tentar manter a “disciplinarização” dos corpos infantis em muitos momentos ela não consegue fazê-lo, pois em sua própria prática pedagógica acaba criando modos de resistência. Nas palavras da autora,

as práticas pedagógicas observadas exigem corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir a partir de um comando. A pesquisa mostrou que a escola tenta, mas não consegue manter a disciplinarização do corpo da criança, que sempre escapa ao controle institucionalizado (FONSECA, 2009, p. 93).

De acordo com esse estudo, a escola deve sensibilizar os corpos e possibilitar oportunidades para que os alunos consigam superar a si mesmos, tal como faz a personagem infantil Alice. Segundo Fonseca, ela ao ser expressão da intensidade e da abertura ao novo traz consigo a possibilidade de transformação, pois “o fluxo de suas ações é instável, sempre mutante. Acessa o novo, questiona e busca sempre mais. Faz das coisas aparentemente ‘normais’ acontecimentos

extraordinários” (FONSECA, 2009, p. 94). Desse modo, a pesquisadora assinala que ao se permitir ser educada pelo outro ao mesmo tempo em que aceita certas imposições consegue subverter o controle resistindo ao que está estabelecido. Assim, esse estudo entende que a escola deve oferecer “[...] caminhos para que o aluno realize o melhor de suas possibilidades, buscando superar a si mesmo, e não ao outro ou ao adulto que se apresenta como padrão a alcançar” (FONSECA, 2009, p. 94). Embora haja o reconhecimento de Fonseca (2009) sobre a necessidade da personagem Alice se submeter à educação do outro para resistir ao que é imposto, este reconhecimento não acontece em relação aos estudantes pesquisados em seu trabalho.

Em *“Cenas de uma escola contemporânea: uma geração indisciplinada ou uma geração de novos sujeitos?”* (2010) Alcionéia Teixeira problematizou um suposto “desencaixe” entre o que os agentes educacionais compreendem como indisciplinada e disciplina na cultura contemporânea. A autora afirma que desde a mais tenra infância o sujeito ao ser introduzido nas instituições família, igreja e escola deve desenvolver-se social e cognitivamente a partir da ordem, da obediência e da disciplina. Dessa maneira, ancorada em Michel Foucault a pesquisadora enfatiza a necessidade de desconstruir as verdades que nos produziram enquanto sujeitos. Para tanto, entrevistou professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Capão da Canoa/RS e utilizou o grupo focal para a coleta de dados dos estudantes da referida escola. A autora constatou que há “desencaixes” na maneira como os agentes educacionais compreendem, narram e vivenciam a indisciplinada e a disciplina em sala de aula através da discussão de seis categorias. Na categoria “As micropenalidades do tempo” Teixeira (2010) verificou que existem diferenças entre o modo como professores e alunos concebem a indisciplinada em relação ao tempo no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com esse

estudo, na prática docente o tempo apresenta uma conotação coletiva e linear em contrapartida ao tempo dos estudantes vivido como fragmentado e individualizado. Na segunda categoria “As micropenalidades das atividades” a indisciplina e a disciplina, conforme esclarece a autora, está relacionada à maneira como professores e alunos atuam na sala de aula no que se refere às atividades que cada um desempenha. Os professores demonstram uma necessidade de organização e de um ritmo compassado no desenvolvimento de sua prática docente. Os alunos, por sua vez, se mostram desapegados da rotina e da previsibilidade, assim, “[...] a morosidade da escola desencadeia comportamentos indesejáveis pelos professores que realçam a noção de indisciplina na escola” (TEIXEIRA, 2010, p. 93).

Na categoria “As micropenalidades da maneira de ser” a indisciplina se manifesta, segundo a pesquisadora, devido à repulsa dos alunos em agir como determina a escola, ou seja, eles se mostram resistentes ao cumprimento de regras. Os professores, no entanto, entendem que é necessária a obediência das normas estabelecidas pela escola para que haja o desenvolvimento formativo dos alunos. Na quarta categoria “As micropenalidades do corpo” o estudo mostrou que o descompasso entre os agentes educacionais sobre a concepção da indisciplina se dá em função da necessidade da escola em “fixar, mensurar e adestrar” os sujeitos. Diante disso, a autora afirma que os alunos se mostram inquietos e indóceis perante as medidas disciplinadoras adotadas por seus professores. Na categoria “As micropenalidades do discurso” os estudantes “[...] apresentam uma transformação no modo de tratar as gerações mais velhas. O que têm lhes custado o rótulo de alunos indisciplinados no ambiente escolar” (TEIXEIRA, 2010, p. 93). Na última categoria “As micropenalidades da sexualidade” os professores não mencionaram relações entre a indisciplina e a sexualidade enquanto os alunos discutiram o assunto de forma “aleatória” o que,

segundo a autora, revela a dificuldade dos agentes educacionais abordarem esse tema na escola.

Por fim, em *“Foucault e a escola: disciplinar, examinar e fabricar”* (2010) Thelma Maria de Moura discutiu a função da escola disciplinar enquanto espaço produtor de subjetividades a partir do pensamento de Michel Foucault. A autora parte do entendimento foucaultiano de que “o sujeito é uma invenção da modernidade, fruto de saberes modernos que se articulam à estratégias do poder disciplinar formadoras de subjetividade” (MOURA, 2010, p. 14). Assim, a pesquisadora assinala que os textos foucaultianos permitem pensar a escola por meio da análise dos modos de organização do saber, das modalidades do poder e das relações do sujeito consigo próprio. Esse estudo entende que o indivíduo é constituído, no interior do espaço escolar, pelos efeitos do poder disciplinador na medida em que as práticas pedagógicas possuem como função a fabricação de sujeitos dóceis, úteis e submissos às estratégias do poder. A produção de tais sujeitos, conforme destaca a autora, é conseguida graças a “[...] um controle minucioso sobre o corpo dos indivíduos por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes para produzir corpos submissos, exercitados e dóceis” (MOURA, 2010, p. 15-16).

Nesses termos, esse estudo mostra que as instituições de ensino funcionam como instituições de “sequestro” em que a utilização de técnicas de disciplinamento de controle espaço-temporal do corpo pretende estabelecer um padrão considerado “normal” que pode ser entendido como um dispositivo de poder e uma forma de saber. Para a autora, “o poder normalizador permeia todas as relações existentes no espaço escolar, criando padrões, sancionando condutas, punindo desvios” (MOURA, 2010, p. 16). Para que isso aconteça é necessário, de acordo com Moura (2010), que o aluno seja mantido constantemente sob vigilância, registrando e contabilizando suas ações. É na prática pedagógica da

avaliação dos conteúdos escolares, como destaca a pesquisa, que o disciplinamento do aluno se dá com maior intensidade e de maneira mais eficiente. A autora adverte que

a disciplinarização do aluno tem no sistema de exame seu principal instrumento. O exame permite a passagem de conhecimento do professor ao aluno e a retirada de um saber do aluno destinado ao mestre. O exame está ligado a certo tipo de formação de saber e a certo tipo de exercício de poder. O exame permite também a formação de um sistema comparativo que dá lugar a descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, estimativa de desvios dos indivíduos entre si (MOURA, 2010, p. 17).

Desse modo, esse estudo entende que as avaliações escolares estão enredadas a um determinado tipo de construção do saber e a um exercício do poder. Nesse sentido, Moura assevera que “as escolas precisam romper com o modelo cartesiano de relacionar-se com o saber e assim abandonar a relação de exterioridade para com ele. Espera-se que a educação seja capaz de algo mais do que simplesmente disciplinar e instruir os indivíduos” (MOURA, 2010, p. 89). Para a autora, é necessário refletir sobre a possibilidade de construir um novo modelo educativo que seja capaz de transformar a realidade através da dilaceração dos instrumentos do poder disciplinar e da produção dos corpos dóceis.

Nos estudos pedagógicos de Havenstein (2009), Gross (2009), Mendes (2009), Pereira (2009), Moura (2010), Teixeira (2010), Nogueira (2010), Santos (2011) e Fonseca (2011) encontramos uma crítica quanto ao entendimento da indisciplina como algo inato e aparentemente imutável. No entanto, ao fazerem a crítica a essa naturalização da indisciplina não estariam naturalizando a resistência uma vez que tão somente os alunos indisciplinados se tornam representantes dela? A compreensão da indisciplina como sinônimo de

resistência apareceu principalmente nas dissertações de Mendes (2009), Havenstein (2009), Teixeira (2010), Moura (2010), Santos (2011) e Fonseca (2011), contudo, ao vincularem a indisciplina à resistência, esses estudos compreenderam a disciplina como não resistência, mas a indisciplina não poderia assumir um sentido contrário de resistência? Além disso, ao considerar a indisciplina como resistência essas autoras não estariam rejeitando a ideia de que existiria um momento de disciplina indispensável ao processo formativo? Nesses termos, tais dissertações se voltaram para os mecanismos de controle exercidos na escola deixando à margem as novas formas de espaço e tempo que vem sendo exercitadas com os aparatos tecnológicos. Ao fazer isso não estariam subestimando o desenvolvimento científico e tecnológico como um elemento que tem formado o comportamento dos alunos no interior das instituições de ensino? Ademais, os estudos pedagógicos ao entenderem a indisciplina como equivalente a resistência não estariam desconsiderando o modo como a realidade extraescolar afeta o processo educativo no espaço escolar?

Os estudos de Pereira (2009), Nogueira (2010) e Santos (2011) procuraram desvelar as causas do comportamento indisciplinado destacando a instituição família como a principal responsável pela indisciplina. As novas configurações familiares foram várias vezes mencionadas nesses estudos sem considerar a autoridade como um elemento formador das subjetividades. Nesse sentido, qual a importância do exercício da autoridade para a construção da disciplina? Tais estudos atribuíram ainda a culpa à família pela falta de limites apresentada nas atitudes indisciplinadas desconsiderando o processo histórico da onipresença das imagens audiovisuais produzidas pelos veículos de comunicação. Entendemos que a referência constante nesses estudos pedagógicos à família como causadora da indisciplina acena tanto na direção da

importância formativa dessa instituição na educação dos indivíduos quanto na dificuldade de exercer sua função formativa.

Os trabalhos de Mendes (2009), Fonseca (2009), Havenstein (2009), Teixeira (2010), Moura (2010) e Santos (2011) fizeram uma crítica às instituições de ensino que controlam os alunos ao tentar promover a disciplina através da obediência às normas e regras escolares. Inclusive, o estudo de Mendes (2009), ao criticar essas normas estabelecidas pela escola tratou a indisciplina como uma “forma de inteligência”. Desse modo, podemos afirmar que em tais estudos pedagógicos a disciplina foi entendida como sinônimo de acomodação, subordinação e obediência enquanto a indisciplina foi concebida como resistência, inconformismo e até mesmo como uma espécie de “inteligência”. No entanto, o processo de disciplinamento teria apenas como função a produção de sujeitos docilizados, acríticos, submissos e não contestadores? Sobre a concepção de disciplina, Gross (2009) fez uma crítica à fala das professoras entrevistadas em sua pesquisa que compreenderam a disciplina como algo contínuo. Contudo, não haveria algo de verdadeiro na afirmação dessas docentes quando defendem que a construção da disciplina se dá pela continuidade?

A indisciplina foi considerada no trabalho de Nogueira (2010) como resultado do consumo de conteúdos agressivos veiculados pelos meios de comunicação. O consumo de conteúdos violentos afetaria o comportamento dos alunos fazendo com que operem de modo indisciplinado? Além disso, os estudos de Pereira (2009), Nogueira (2010) e Santos (2011) mencionaram a indisciplina como produto da despreocupação da família em educar seus filhos e do desinteresse do professor em proporcionar um espaço formativo na medida em que nem ao menos planeja suas aulas. As dissertações de Mendes (2009), Pereira (2009) e Nogueira (2010) também discutiram a necessidade de pensar a

formação inicial de professores, pois consideraram que lacunas deixadas no processo formativo docente contribuem para as manifestações de indisciplina. Ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância dessa crítica em relação à necessidade de repensar a escola e a formação de professores, questionamos se uma dessas lacunas poderia ser o não entendimento da indisciplina como produto cultural.

Algumas dissertações afirmaram, como é o caso de Fonseca (2009), Havenstein (2009) e Moura (2010) que o enfileiramento dos discentes, a divisão dos conteúdos escolares conforme faixa etária dos alunos, a prática de leitura de livros infantis e as avaliações escolares teriam como função apenas controlar e disciplinar os estudantes. No entanto, não teria nas avaliações escolares um momento em que os discentes entrem novamente em contato com os materiais de estudo? E ainda, o exercício da leitura feito pelos professores não seria importante para a construção da atenção dos alunos? Nesses termos, identificamos nos trabalhos pedagógicos estudados a existência de uma negação da dimensão formativa da disciplina ao reduzi-la à produção do sujeito útil e dócil. Dessa maneira, reconhecemos a importância dos trabalhos que se utilizam do pensamento foucaultiano a fim de entender o controle dos corpos a partir das técnicas disciplinares imbricadas às relações de poder socialmente construídas. Contudo, não haveria algo de formativo na disciplina?

3 DISCIPLINA, INDISCIPLINA, SEMIFORMAÇÃO E SOCIEDADE EXCITADA

Este capítulo discute como Theodor W. Adorno e Christoph Türcke, pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, compreendem a disciplina e a indisciplina no processo educativo. Na primeira seção, o texto “Teoria da Semiformação” é analisado com o objetivo de compreender a concepção de (in)disciplina por Adorno e problematizar ideias centrais que foram destacadas nos estudos brasileiros sobre a disciplina e a indisciplina no contexto escolar. Na segunda seção, são apresentados e discutidos alguns conceitos presentes em “Sociedade excitada: filosofia da sensação” com o intuito de verificar como Türcke concebe a (in)disciplina em meio a excitação audiovisual. As problematizações desenvolvidas sob o olhar crítico de Theodor W. Adorno são reexaminadas no contexto da sociedade contemporânea, denominada por Christoph Türcke de “sociedade excitada”.

Adorno discutiu temas educacionais que contribuíram para uma compreensão histórico-dialética da formação cultural na sociedade administrada. E, apesar, de não ter se delongado sobre as questões que envolvem a (in)disciplina escolar, esse autor oferece elementos para refletir acerca da (in)disciplina na contemporaneidade ao reconhecer a importância da disciplina para o processo formativo. A (in)disciplina também não é objeto de estudo de Türcke, mas sua discussão sobre as mudanças nas formas de pensar, sentir e perceber ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico possibilita refletir sobre a (in)disciplina discente em uma sociedade cada vez mais agitada. Desse modo, tais autores têm contribuído para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares tendo como pressupostos as modificações culturais empreendidas na sociedade contemporânea que se enredam ao desenvolvimento científico-tecnológico.

3.1 A disciplina e a indisciplina no contexto da semicultura: crítica à acomodação e à resistência

3.1.1 Da formação cultural à semiformação

A conferência intitulada “Teoria da Semiformação” proferida por Theodor W. Adorno em 1959 traz uma densa discussão sobre a semiformação (*halbbildung*) como resultado da crise da formação cultural (*bildung*). Para o autor, apesar de essa crise não se restringir ao contexto alemão é exagerado falar em uma semiformação universalizada, assim, o mais adequado seria, conforme esclarece Adorno (2010), tratar de uma tendência social à semiformação. O autor esclarece a importância de não confundir semiformação com ausência de cultura uma vez que nesta o indivíduo ao reconhecer que não sabe pode se deslocar para buscar o conhecimento. Em contrapartida, o semiformado ao possuir alguma compreensão sobre determinado assunto acha-se capaz de explicá-lo e se dá por satisfeito mantendo-se preso a um conhecimento superficial. Adorno assim escreve,

a não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho, ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 2010, p. 21).

O não-saber oferece possibilidades para que haja a construção de um momento em que é possível a formação da consciência crítica na medida em que está presente o desejo de conhecer. No entanto, em tempos de “domesticação cultural” advinda do processo de semiformação que inclui o modo estranhado de produção e consumo capitalistas, o semi-saber atinge essa consciência e a substitui pela consciência reificada. Nesses termos, aquilo que é “semientendido

e semiexperimentado” (ADORNO, 2010, p. 29), conforme adverte o autor, não está relacionado a um estágio inicial da formação, pelo contrário, é seu algoz, pois “elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas” (ADORNO, 2010, p. 29). Desse modo, aquilo que é experimentado e compreendido superficialmente ao não estabelecer uma relação com o conhecimento já assimilado contribui para o fortalecimento dessa consciência reificada.

Nesses termos, para o frankfurtiano, aquilo que se entende no contexto alemão por cultura é a cultura do espírito. Tal compreensão permite constatar que a burguesia não alcançou a emancipação como desejava ou que esta foi conquistada apenas parcialmente. Assim, a classe burguesa que não representa mais os anseios das massas foi responsável por oferecer aos indivíduos a semiformação justamente porque estava em uma condição mais esclarecida do que o proletariado e os camponeses. Como nos lembra o autor, “os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p. 14). Como as classes oprimidas foram impedidas do contato com os pressupostos necessários para sua formação, como o tempo de não trabalho, os dominantes puderam manter a subserviência do proletariado na medida em que a semiformação reificava a consciência desses trabalhadores. Nesse contexto, quando a burguesia deixou de representar os interesses da humanidade o modelo liberal passou a vigorar deixando a cargo do indivíduo a responsabilidade por sua própria formação. A esse momento da formação em que a adaptação se sobrepõe à autonomia Adorno (2010) esclarece que os homens perderam a capacidade de educar uns aos outros. Assim, quando a

consciência renuncia à autonomia, a formação passa a ser mediada pelo princípio da equivalência e pelo consumo acrítico dos bens culturais.

Sobre o modo irrefletido de consumir os produtos culturais, Horkheimer e Adorno (1985) fizeram uma densa discussão no ensaio “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. O ensaio compreende o segundo capítulo da obra “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos” escrita na década de 1940, período em que os autores se encontravam refugiados nos Estados Unidos em função do regime nazifascista alemão. A partir da observação do desenvolvimento da produção cinematográfica hollywoodiana os frankfurtianos ao fazerem uma crítica sobre o processo de produção e consumo das mercadorias no capitalismo tardio constataram que o modo alienado de produzir e consumir são responsáveis pelo enfraquecimento do pensamento crítico e autônomo. Dessa maneira, a indústria cultural se refere aos produtos culturais transformados em mercadorias como os meios de comunicação tais como a televisão, o rádio e o cinema. Para Duarte,

o conjunto desses meios, inexistentes antes da virada no século XIX para o XX, forma o que os autores batizaram de “indústria cultural” e definiram como “falsa identidade do universal e do particular”, ou seja, a aparência de que o indivíduo e o todo se encontram reconciliados quando, na verdade, tal sistema é um poderoso instrumento para – simultaneamente – gerar lucros e exercer um tipo de controle social (DUARTE, 2002, p. 38).

Desse modo, a reconciliação do indivíduo com a natureza – interna e externa – que está relacionada com o reconhecimento da diferença do outro e do próprio homem enquanto natureza é inviabilizada pela indústria cultural. Esta ao contribuir para a manutenção do *status quo* retira dos indivíduos as condições necessárias para a sua formação e, desse modo, provoca mudanças na formação

psíquica, nas relações interpessoais, nas formas de percepção e no exercício do pensamento. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985), a indústria cultural solapou toda forma de reflexão, criatividade e espontaneidade.

Efeito da indústria cultural a semiformação é o produto do modo alienado de se relacionar com a cultura. Ao retirar dos indivíduos as possibilidades para sua formação tal indústria os submetem ao consumo acrítico dos produtos culturais. Desse modo, como esclarece Adorno, “por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro” (ADORNO, 2010, p. 16). Assim, a formação oferecida pela indústria cultural aos indivíduos consiste em ajustá-los à realidade social para que permaneçam adaptados à cultura e não ofereçam possibilidades de contestar sua própria condição social. Para o autor, isso é possível “[...] ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos do mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinha mesmo de ser os primeiros a serem modificados” (ADORNO, 2010, p. 16). Nesses termos, o consumo irrefletido dos bens culturais atua de modo a reiterar o existente perpetuando a semiformação ao distanciar os indivíduos da possibilidade de se emanciparem.

Nesse sentido, o autor elucida que a semiformação, caracterizada pela alienação do espírito, não constitui um estado anterior à formação cultural, mas é fruto de um período histórico posterior a esta. Desse modo, ao se preocupar em elaborar uma teoria que discuta a crise da formação cultural a partir dos pressupostos históricos e sociais esclarece porque “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 2010, p. 9).

Para a construção dessa teoria, Adorno (2010) discute o caráter dialético da cultura apoiando-se no pensamento hegeliano que a entende como um percurso de “estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo” (PUCCI, 1995, p. 33). Nesses termos, a contradição presente na cultura consiste na sujeição do indivíduo sem perder de vista a sua autonomia. Adaptação e autonomia, instrumentalização e emancipação são as bases nas quais a cultura se forma. Esta, de acordo com Adorno (2010), como produto da criação humana não pode ser entendida como algo sagrado, pois a sua sacralização inviabiliza a possibilidade de os indivíduos se relacionarem formativamente com ela. A cultura sacralizada adquire a forma de cultura fetichizada, pois o homem enquanto seu criador não consegue se reconhecer enquanto tal. Nesse contexto, a formação cultural deve apresentar aos indivíduos a sua dimensão adaptativa de modo a inserir-lhes na vida social, ao mesmo tempo, deve incitar-lhes a crítica reflexiva, o estranhamento e a resistência para que tais indivíduos não sejam simplesmente ajustados à sociedade. Desse modo, para o frankfurtiano a resistência não se contrapõe à obediência, mas esta é entendida como condição para a possibilidade de resistir. Nesses termos, Adorno (2010) afirma que a formação é a apropriação subjetiva da cultura que se dá a partir da conquista da autonomia mediante a adaptação. Assim, para se tornar autônomo é preciso antes se submeter, no entanto, o autor esclarece que na semiformação é a adaptação que prevalece sobre a autonomia na medida em que sufoca o momento da reflexão crítica.

Para o autor, quando a formação se reduziu a produzir indivíduos que se conformavam com a realidade social o momento da adaptação sobrepujou a possibilidade de construção da autonomia impedindo que os homens educassem uns aos outros. Esse impedimento teve como consequência a busca por uma espécie de apoio, no entanto, foram aos ideais oferecidos pela indústria cultural

que os indivíduos se agarraram. A busca por apoio é expressão da consciência reificada que tem suas origens, conforme o autor, no enfraquecimento da tradição. Esse enfraquecimento que significou o deslocamento da autoridade paterna para outros suportes como as imagens disseminadas pela indústria cultural comprometeu a formação cultural contribuindo para que a semiformação se instalasse já que a consciência crítica ainda não havia se formado. O autor chama a atenção para o fato de que o enfraquecimento da tradição não encontrou barreiras para se disseminar graças à presença dos meios de comunicação como a televisão e o rádio no cotidiano das famílias. Assim, como pontua Adorno,

o a priori do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo nenhum de se constituir, e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra. No lugar da autoridade da Bíblia, instaura-se a do domínio dos esportes, da televisão e das 'histórias reais' (ADORNO, 2010, p. 15).

A indústria cultural solapou as possibilidades de os indivíduos conquistarem sua autonomia para lidar contestadoramente com seus produtos e manteve tais indivíduos no momento da adaptação. Com um eu enfraquecido os bens culturais puderam ser consumidos irrefletidamente e no lugar da determinação do pai instalou-se a da televisão e a do rádio. O deslocamento da autoridade da bíblia para a da indústria cultural possibilitou que um terreno fértil se formasse a fim de acomodar e nutrir a semiformação. Quando a necessidade de se integrar na sociedade se disseminou veloz e agressivamente a formação cultural se viu sufocada e os indivíduos, aterrorizados com as exigências de tal integração, se submeteram ao consumo acrítico dos bens culturais. Nesse contexto em que a vida passou a ser orientada pelo princípio da troca tudo se transformou em mercadoria, inclusive, a formação cultural. E, nessa medida, as exigências colocadas para que fosse possível viver em sociedade não permitiram que o

indivíduo conduzisse sua própria existência, pois a vida se reduziu a reiterar o sistema.

Desse modo, como efeitos da transformação da formação cultural em semiformação, Adorno (2010) destaca o esfacelamento da experiência¹ e da reflexão crítica, o enfraquecimento da tradição e o declínio da autoridade paterna, a eliminação da Filosofia dos currículos escolares, a desvalorização do método mnemônico e a supressão do ócio. Nesse contexto em que a formação cultural é cada vez menos possível pode-se pensar, a partir das considerações do autor sobre a teoria da semiformação, em impasses produzidos pelas relações humanas que distanciam o indivíduo de sua própria formação. Dois desses impasses serão discutidos no próximo tópico, a saber, a negação da dimensão formativa da disciplina e a indisciplina no processo educativo.

3.1.2 A disciplina e a indisciplina nas malhas da semiformação

Nos estudos pedagógicos de Havenstein (2009), Pereira (2009), Moura (2010), Teixeira (2010), Nogueira (2010), Santos (2011) e Fonseca (2011), apresentados no primeiro capítulo, foi possível verificar uma crítica ao modo naturalizado de tratar a indisciplina no processo de ensino e aprendizagem. A compreensão da indisciplina como algo próprio dos estudantes que aparece nas

¹O conceito de experiência utilizado neste estudo pertence a Walter Benjamin, crítico cultural que pertenceu à primeira geração da Escola de Frankfurt. Benjamin compreende a experiência como a capacidade de o indivíduo agir sobre a natureza na medida em que conhece a totalidade dos processos de seu próprio trabalho que tem como produto o conhecimento transmissível. No entanto, o autor afirma que o desenvolvimento da técnica foi responsável pelo surgimento de uma nova barbárie, a saber, o empobrecimento de experiências individuais e coletivas. Assim, para o autor, “é como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p. 213).

falas dos indivíduos entrevistados nessas pesquisas é produto do não entendimento de que o desenvolvimento da cultura afeta o comportamento dos agentes educacionais no interior das escolas. Desse modo, as discussões empreendidas nessas dissertações não deram a devida atenção para o poder que a realidade extraescolar exerce sobre as questões educacionais. Nesse sentido, as medidas adotadas nas instituições de ensino investigadas por essas autoras para atenuar o comportamento indisciplinado se mostraram insuficientes porque a indisciplinada não foi concebida pelos agentes educacionais como produto cultural. Nesses termos, Adorno (2010) enfatiza que a criação de medidas educacionais para remediar os empecilhos que se acentuam com a semiformação como a indisciplinada discente além de não amenizar o problema contribui para agravá-lo. Isso ocorre porque tais medidas “[...] abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 2010, p. 8). As reformas pedagógicas se mostram ineficazes tanto porque são criadas sem considerar seu contexto histórico e cultural como por não levar em conta as relações de poder que atuam sobre as questões educacionais. Além disso, não se dá a devida atenção aos conteúdos ministrados nas instituições de ensino que em vez de estarem comprometidos com a construção do pensamento crítico e de um espírito contestador acabam por inculcar o conformismo e a sujeição.

Nas dissertações de Pereira (2009), Nogueira (2010) e Santos (2011) os indivíduos entrevistados apontaram a família como uma das causadoras e mantenedoras dos comportamentos indisciplinados. A esse respeito Adorno (2010) e Charles Melman (2003) contribuem para o entendimento da importância da autoridade paterna para a formação psíquica e para o processo de disciplinamento. Enquanto Adorno teceu discussões sobre a figura paterna no

interior da família burguesa, Melman aprofunda as discussões adornianas ao discutir a função paterna no processo de subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido, podemos retomar as considerações de Adorno (2010) sobre o declínio da autoridade paterna no contexto da semiformação. O autor esclarece que a racionalidade burguesa ao negar o papel formativo da autoridade paterna promoveu seu deslocamento para outros suportes como as imagens disseminadas pela indústria cultural. Consequentemente, esse deslocamento contribuiu para um enfraquecimento na constituição do eu que acabou sendo destituído dos pressupostos necessários para sua formação como o exercício da autoridade paterna e o tempo formativo do ócio. Adorno (2010) por considerar a tradição como sendo um elemento indispensável para a formação cultural afirma que o seu desaparecimento

resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. Nada retém o espírito, então, para um contato corporal com as ideias. A autoridade fazia mediação, mas mal que bem, entre a tradição e os sujeitos (ADORNO, 2010, p. 21).

Desse modo, se a autoridade, ao mediar a tradição, retinha o espírito para um “contato corporal com as ideias”, o declínio da autoridade paterna também implicou o enfraquecimento daquela mediação fundamental para os indivíduos desenvolverem a dedicação a algo, a capacidade de se demorar sobre os objetos, o que também pode ser denominado como disciplina. Dessa maneira, o deslocamento da autoridade paterna ao mesmo tempo em que contribuiu para aproximar os indivíduos do consumo acrítico das imagens culturais, foi responsável por afastar deles elementos essenciais para a sua formação como o confronto com a tradição mediada pela autoridade e a possibilidade de experimentar o ócio.

Ainda sobre a autoridade paterna o autor afirma que “a formação desenvolvia-se socialmente da mesma maneira como, segundo Freud, a autonomia, o princípio do *ego*, brota da identificação com a figura paterna” (ADORNO, 2010, p. 21, grifo do autor). Nesses termos, a autoridade paterna desempenha importante papel na formação do indivíduo na medida em que o ajuda a estruturar seus desejos, se diferenciar e a construir sua autonomia. No entanto, com o deslocamento da autoridade paterna para a autoridade das imagens culturais a formação subjetiva ficou comprometida. Desse modo, a internalização psíquica da autoridade paterna debilitada – produto da dificuldade de identificação do indivíduo, na época de sua infância, com a figura paterna que não exerce mais sua autoridade como antes – compromete a formação do eu e supereu que, prejudicados, contribuem para manter o indivíduo acomodado à cultura. Esse ajustamento à cultura inviabiliza a construção da autonomia que é produto da superação dialética do indivíduo à adaptação cultural.

Charles Melman, psicanalista francês, como dito anteriormente, contribui para o entendimento da formação psíquica em tempos de declínio da autoridade paterna. De acordo com o autor,

passamos de uma cultura fundada no recalque dos desejos e, portanto, cultura da neurose, a uma outra que recomenda a livre expressão e promove a perversão. Assim, a “saúde mental”, hoje em dia, não se origina mais numa harmonia com o Ideal, mas com um objeto de satisfação (MELMAN, 2003, p. 15).

O psicanalista afirma que a repressão dos desejos era essencial para a constituição psíquica por fazer com que o indivíduo encontrasse na formação de ideais os meios para aceitar trabalhar com o fato de não conseguir satisfazer seus desejos. Nesse contexto, a autoridade do pai necessária para a constituição

do ideal de eu, e que se enfraqueceu diante do poder de consumo e da troca, pode ser substituída por mercadorias culturais fornecedoras de ideais a serem consumidos pelos indivíduos. Desse modo, o desenvolvimento da cultura é responsável pelo surgimento de uma “nova economia psíquica”, que segundo Melman (2003), corresponde às novas configurações de formação do indivíduo advindas da busca imediata pelo prazer máximo, irrestrito e sem obrigações. Tal busca promove mudanças significativas na formação psíquica, entre elas, a não identificação do filho em “querer ser como” o pai. Este que, segundo o autor, anteriormente representava tanto uma espécie de adversário porque despertava o filho para a competição quanto um modelo na busca pelo prazer sexual. Agora, no entanto, são as imagens oferecidas pelas mercadorias da indústria cultural que ocupam mais fortemente o lugar de ideal de eu e da função paterna. Assim, como assinala o autor, o objeto de desejo não está mais na esfera da representação porque se tornou o objeto mesmo. Nesse contexto, o indivíduo ao se constituir por si próprio não é mais amparado pela identificação com o pai, mas pela presença dos objetos que prometem satisfazer suas vontades. Safatle (2008) também ajuda a compreender a nova configuração psíquica dos indivíduos ao explicar que um dos efeitos da passagem da sociedade de produção para a do consumo foi a predominância da satisfação dos desejos em detrimento de sua repressão. Nesses termos, o supereu freudiano, compreendido como uma instância punitiva que promove o sentimento de culpa, é produto da internalização psíquica do pai enquanto representante da lei simbólica que introduz a criança nas leis da sociedade ao exigir dela a renúncia pulsional. De acordo com Safatle (2008), na concepção lacaniana o supereu entendido por Freud já não dá mais conta de explicar as mudanças na constituição psíquica dos indivíduos. Por isso, afirma que a internalização que a criança faz, à época do complexo de Édipo, não é mais da autoridade paterna repressiva, mas da figura

de um pai que estimula o imperativo do gozo. Dessa maneira, a existência de um supereu não repressivo que incita continuamente a satisfação dos desejos direciona os indivíduos para o consumo irrefletido de produtos que prometem atender suas necessidades.

A satisfação dos desejos a todo custo estimulada pelo imperativo do gozo e que passou a orientar a formação psíquica humana, abala, entre outras coisas, o processo de disciplinamento. Isso porque na busca pelo prazer máximo parece haver uma desconsideração aos limites impostos para que a vida em sociedade seja possível uma vez que a renúncia pulsional não é exigida da mesma forma como era antes. Para Melman (2003), na contemporaneidade o indivíduo é convidado cada vez mais a transpor limites, a experimentar situações que devem ser vividas sem nenhuma projeção no futuro. Assim, “[...] nos dias de hoje, com a desapareção do limite, o que constitui a autoridade vem, simultaneamente, faltar” (MELMAN, 2003, p. 25) já que outrora estando mais comprometida com a formação do indivíduo era responsável por estabelecer limites. Com isso, auxiliava os indivíduos na determinação de um ideal de vida e na organização de sua existência para que futuros planos pudessem ser pensados e realizados. Contudo, ao ser orientado pelos produtos culturais que incitam o consumo e o gozo o indivíduo apresenta dificuldades de lidar com os limites haja vista a importância da satisfação constante de seus desejos. Podemos considerar que o deslocamento da autoridade paterna é responsável pelas manifestações de indisciplina na contemporaneidade, pois tal deslocamento dificulta a construção de um eu firme que seja capaz de renunciar os desejos ao compreender que limites precisam existir e que a satisfação pulsional deve acontecer levando em conta a existência desses limites.

Dessa maneira, não somente o declínio da autoridade paterna foi discutido por Adorno (2010) como uma consequência da semiformação, mas também as reformas escolares que, segundo o autor, além de contribuírem para o deslocamento da autoridade docente fizeram com que práticas pedagógicas tradicionais como o método mnemônico perdesse importância no processo educativo. A memorização dos conteúdos disciplinares acontecia sob a supervisão do professor que conseguindo exercer sua autoridade proporcionava aos alunos o contato com obras importantes para a formação ao exigir que tais conteúdos fossem decorados. O método mnemônico permitia a criação da memória que se dava a partir do contato com experiências formativas proporcionado pelo demorar-se sobre o material trabalhado que possibilitava a construção da disciplina durante o processo de guardar de cor aquilo que estava sendo estudado. Adorno assevera que,

quem tendo frequentado escola não terá se emocionado alguma vez com a poesia de Schiller e os poemas de Horácio que devia aprender de cor? E a quem os velhos pais não terão causado arrepios de extrema emoção quando, sem que se lhes pedissem e inesperadamente, recitavam textos de que se recordavam ainda, compartilhados assim numa comunhão com os mais jovens? (ADORNO, 2010, p. 22).

Nesse sentido, é possível perceber a importância da mnemotécnica para a construção da memória, pois permitia o contato com obras clássicas como é o caso dos escritos poéticos do romancista alemão Schiller e da poesia lírica de Horácio. Com aquele esforço de aprender de cor se exercitava um “contato corporal com as ideias” e aquilo que ficava gravado na memória podia ser compartilhado com os mais jovens permitindo o contato com o outro. Ademais a memorização possibilitava tanto o desenvolvimento da sensibilidade humana quanto o encontro com o tempo pretérito na medida em que ao recitar poemas

memorizados na época da escola os adultos lembravam-se emocionados de quando eram estudantes. Nesses termos, a disciplina era construída na relação com os objetos trabalhados como os textos que eram memorizados. O trabalho sobre o objeto possibilitava o encontro com diferentes experiências formativas na medida em que era preciso guardar de cor. No entanto, verifica-se que o método mnemônico aparece nas propostas pedagógicas contemporâneas apenas como uma ferramenta para memorizar fragmentos dos conteúdos disciplinares a fim de serem usados nas avaliações escolares. Nesse sentido, o contato com o material de estudo que possibilita construir a disciplina é reduzido a uma relação superficial tendo apenas como objetivo a memorização daquilo que tem aplicabilidade imediata. Assim, o guardar de cor que podemos visualizar no processo educativo contemporâneo é voltado principalmente para levar aos desempenhos esperados nas inúmeras avaliações.

A desvalorização do método mnemônico afastou o aluno não apenas da autoridade docente e das obras clássicas, mas também do processo de disciplinamento exigido para o desenvolvimento das atividades escolares. Nesse sentido, o exercício de decorar requer dedicação, repetição e renúncia, elementos que foram enfraquecidos pela transformação da formação cultural em semiformação. Assim, entendemos que as possibilidades de experienciar momentos formativos são distanciadas do indivíduo quando o processo de disciplinamento – da disciplina exigida pela autoridade à construção da autodisciplina – solicitado pela escola se restringe à mera obediência de normas. A crítica pela exigência da disciplina discutida nos estudos de Fonseca (2009), Mendes (2009), Havenstein (2009), Teixeira (2010), Moura (2010) e Santos (2011) se aproxima deste entendimento já que a compreende apenas como subordinação às normas escolares. As instituições de ensino ao requerer a disciplina pela disciplina ignoram sua importância para a construção de algo

efetivamente novo que possibilite superar sua condição atual de conhecimento e construir um pensamento autônomo. E nesse sentido a disciplina não pode ser reduzida ao tolhimento da criatividade e da espontaneidade como faz tais estudos pedagógicos. Dessa maneira, ao contrário do que essas dissertações afirmam o processo de disciplinamento não produz alunos conformados e submissos, mas capazes de se oporem à realidade imposta ao fazerem uso de sua capacidade crítica. Sendo assim, os alunos disciplinados estão mais próximos de construir um pensamento autônomo quando comparados aos indisciplinados, pois a indisciplina está relacionada a uma espécie de manutenção da heteronomia.

Nesse contexto, em que o método mnemônico é compreendido como antiquado e a disciplina perde sua importância e passa a ser negada, como vimos na maioria dos estudos pedagógicos, o indivíduo tem dificuldades de construir sua memória individual e coletiva deixando de se confrontar com a realidade. Nas palavras de Pucci, “a semicultura, preocupada com o aqui e agora justifica sua falta de memória como consequência dos muitos afazeres da agitada vida moderna. No entanto, com a perda da memória, fragmenta-se a realidade, perdendo a capacidade de se relacionar seus vários aspectos e a possibilidade de se lidar com o passado” (PUCCI, 1995, p. 39). À dificuldade de construir a memória, de retomar o passado tem-se a sensação de que a cada dia tudo começa de novo sem nenhuma ligação com os acontecimentos pretéritos. Desse modo, a necessidade de o semiformado demonstrar sua sapiência mediante o acúmulo de informações desconexas compromete a experiência formativa. Percebe que tal acúmulo não consegue ficar gravado na memória, pois não há nem experiência com aquilo com que se relaciona, nem tempo para que seja possível a apropriação dessas informações. Tais informações aparecem e são tratadas como dadas, desvinculadas do processo histórico e social e, nessa medida, como

adverte Adorno, “a experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 2010, p. 33).

A esse respeito, Bianchetti e Zuin asseveram que “não é fortuito o comportamento do indivíduo semiformado que se jacta de conhecer de tudo um pouco, ou então de não ter tempo de aprofundar-se no estudo de determinado assunto, pois a vida é tão corrida que se torna cada vez mais difícil de alcançá-la” (BIANCHETTI; ZUIN, 2012, p. 61). Nesses termos, o semiformado reitera sua condição ao se vangloriar do conhecimento superficial que possui sobre determinado assunto, pois ao afirmar que não dispõe de tempo para se dedicar a um estudo demorado deseja mostrar a quantidade de atividades em que está inserido. Desse modo, em vez de ser retido para um “contato corporal com as ideias”, o que se valoriza é o não ser detido diante de nada, o que também podemos chamar de indisciplina. Nesse contexto, à medida que a indisciplina é compreendida na educação apenas como resistência ao poder perde-se a oportunidade de percebê-la no interior das relações sociais marcadas pelo avanço dos valores do mercado e da semiformação que indica um comportamento resignado frente à realidade estabelecida. A postura defensiva do semiformado não permite, portanto, que se confronte com os objetos trabalhados de modo a apreendê-los, mas ao se fechar sobre si mesmo afasta de si as possibilidades formativas. A essa dificuldade de se demorar nos objetos com que se relaciona é possível notar algo que vem se disseminando em nossa sociedade, a saber, a conquista de resultados satisfatórios por meio da falta de disciplina. No meio acadêmico torna-se cada vez mais comum a obtenção de certificados de participação e/ou apresentação de trabalho em eventos científicos sem que o indivíduo participe efetivamente, por exemplo, não indo às

conferências ou não expondo o próprio trabalho² de maneira devida. Além disso, consegue-se aprovação nas disciplinas escolares sem a realização das leituras indicadas pelo professor e até mesmo sem estudar para as avaliações. É possível também conseguir certificação em cursos ou minicursos, realizados presencialmente ou *online*, mesmo quando as atividades são feitas com pouco rigor. Percebe-se que a negação da disciplina ganha força nesse contexto uma vez que quase não é preciso se deter sobre algo para que certificados possam ser conseguidos. É possível depreender que tal negação está intimamente vinculada a uma formação que tem acontecido de forma cada vez mais aligeirada sendo importante a realização de uma infinidade de tarefas em detrimento da apropriação sobre aquilo em que se está trabalhando.

Pensando nesse comportamento indisciplinado que se manifesta na contemporaneidade de diferentes formas, especialmente pela utilização indiscriminada no espaço escolar de aparelhos tecnológicos, podemos considerar, parafraseando Adorno (2010), que o indisciplinado se conserva em sua própria indisciplinada. Assim, ele está ensimesmado, fechado em si mesmo para os momentos formativos não conseguindo se admirar com o que os outros podem lhe ensinar. Por isso, se ressentido diante daquele que se esforça para se autodisciplinar. Assim, entendemos que o aluno disciplinado tem mais condições de construir um pensamento autônomo e se autodeterminar

² É interessante comentar sobre o curto tempo, às vezes, de dez minutos, em que o trabalho precisa ser apresentado. Esses dez minutos caracterizam o espírito de nossa época, tanto em relação à escassez do tempo quanto à incapacidade de apresentar o próprio trabalho, ou seja, falamos precariamente sobre o que nós mesmos escrevemos justamente porque não nos relacionamos de fato com o que foi produzido. O tempo de dez minutos também permite pensar na dificuldade daqueles que estão assistindo se voltarem para o que está sendo apresentado, desse modo, tem-se ao final da apresentação o estabelecimento de um diálogo deficiente entre expositor e ouvintes.

justamente porque consegue se voltar para os objetos e se deixar interrogar por eles estando, desse modo, mais interessado em conhecer.

3.2 A disciplina em meio aos choques audiovisuais, a indisciplina como distração concentrada

O livro “Sociedade excitada: filosofia da sensação” escrito por Christoph Türcke foi publicado pela primeira vez em Munique/Alemanha no ano de 2002. No Brasil o lançamento da obra aconteceu em 2010 como parte da programação do VII Congresso Internacional de Teoria Crítica realizado na Universidade Estadual de Campinas. Türcke (2010) discute as mudanças ocorridas no significado de sensação que decorrem das modificações históricas e culturais. Segundo o autor, inicialmente sensação significou percepção, na contemporaneidade, está relacionada àquilo que atrai a percepção, a saber, o sensacional, o espetacular. Ao afirmar que a sociedade contemporânea é caracterizada por um “[...] estado de uma inquietude geral, de excitação, de efervescência” (TÜRCKE, 2010, p. 9) assevera categoricamente a necessidade de discutir a “sociedade da sensação”. Tal termo, como adverte o autor, não sugere que uma nova época esteja aparecendo como foi com as denominações “sociedade pós-industrial ou pós-moderna”. O frankfurtiano afirma que

só porque a sociedade altamente “tecnificada” não apresenta mais as características tais como máquinas que ofegam e que exalam vapor e trabalhadores suados, não significa que ela não seja mais uma sociedade industrial, mas sim que penetra microeletronicamente, com sua produtividade múltipla e refinada, em todas as áreas de trabalho (TÜRCKE, 2010, p. 10).

Assim, o termo “sociedade da sensação” significa simultaneamente a continuidade da sociedade capitalista industrial e as novas roupagens que ela

assume, pois a exploração dos indivíduos não é apenas econômica e física, mas estética. Uma das principais características da sociedade descrita por TÜRCKE (2010) é a necessidade de promover diariamente um excesso de informações e despejá-las sobre os indivíduos através dos meios de comunicação de massa. A notícia que esporadicamente era divulgada porque dizia respeito ao interesse coletivo sofre uma mudança considerável a partir do século XVII quando, como afirma o autor, os panfletos foram progressivamente se transformando em jornais com tiragem regular. Assim, para que as empresas jornalísticas não fossem à falência era preciso uma produção massiva de notícias que eram comunicadas independentemente de sua relevância social. Essa disseminação incessante de informações foi possível graças ao desenvolvimento tecnológico dos veículos de comunicação que permitiu não apenas o aperfeiçoamento daqueles que já existiam como a imprensa, mas também a criação de novos meios como o rádio, a televisão, o cinema, o computador e mais recentemente a *internet*. Assim, como esclarece o autor,

não é mais suficiente que os acontecimentos sejam por si só explosivos, confeccionados de forma chamativa, ou que tenham as manchetes gritadas como nas edições extras de outrora; o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas de seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: o aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos (TÜRCKE, 2010, p. 19).

Dessa maneira, os estímulos audiovisuais que são produzidos de modo contínuo penetram pontual e decisivamente no sensorio humano provocando mudanças nas formas de recepção e percepção. Assim, de acordo com TÜRCKE (2010), esses estímulos precisam chegar aos indivíduos como se fossem um tiro a fim de chamarem a atenção, causarem uma sensação e, com isso, serem consumidos.

Isso porque, como afirma o autor, tudo aquilo que não provoca uma sensação, que não é percebido está fadado a desaparecer em meio à torrente de informações e estímulos audiovisuais.

Nesses termos, podemos considerar que o modo como as informações são disseminadas traz consigo elementos como a velocidade, o excesso, a desorientação e a agitação que comprometem o processo de disciplinamento e acentuam a indisciplina no interior das instituições de ensino. Na medida em que um amontoado de informações precisa ser consumido, pois quem não consome corre o risco de não ser percebido, torna-se necessário entrar em contato com tais informações quase que no instante em que são divulgadas, pois consumi-las significa estar “ai”. A tentativa de consumir o maior número de notícias, no entanto, é oposta ao tempo humano de se relacionar com algo e assimilá-lo. Isso promove tanto uma desorientação para acessar a informação recente em diferentes veículos de comunicação fazendo com que o indivíduo fique perdido em meio ao excesso de novidades. Quanto uma agitação física e sensorial em função da rapidez com que as informações precisam ser consumidas comprometendo, desse modo, a possibilidade de o indivíduo construir uma relação com os objetos com que entra em contato. Essa busca incessante por novas informações dificulta o exercício de se deter e de se deixar questionar por algo. Assim, o processo de disciplinamento que demanda tempo e concentração fica comprometido quando o que passa a ser importante é ter acesso ao maior número de informações. Nesses termos, discordamos dos sujeitos entrevistados por Pereira (2009) e Santos (2011) quando associaram a indisciplina a características individuais dos estudantes como a desatenção e o desinteresse pelos estudos. Já que em Türcke (2010) percebemos que tanto a desatenção quanto o desinteresse são produtos do desenvolvimento da cultura, do aprimoramento científico-tecnológico. Desse modo, podemos considerar a

indisciplina como resultado de uma dificuldade de permanecer e refletir sobre os objetos trabalhados que advém da exploração sensorial causada pelo consumo excessivo de informações disseminadas pelos aparelhos tecnológicos.

Os meios de comunicação de massa divulgam essas informações que tendem cada vez mais a aparecer no formato de imagens com o intuito de promover o choque. O choque imagético é a instantaneidade da imagem, a saber, o estar “aí” da imagem, portanto, é mercadoria. Sendo mercadoria precisa ser divulgado massivamente a fim de ser consumido. Tem sua origem com o surgimento da fotografia no século XIX quando o francês Joseph Nicéphore Niépce, inventor da heliografia, conseguiu, como descreve Türcke (2010), reproduzir uma imagem a partir do desenho em uma pedra exposta à luz solar. Para o autor, “aquelas horas silenciosas nas quais a luz do sol desenhou pela primeira vez sobre a pedra os contornos dos prédios fronteiros de modo que se pudessem reconhecê-los foram as horas do nascimento do moderno choque imagético” (TÜRCKE, 2010, p. 173-174). Türcke (2010) esclarece que apesar de levar algumas horas para que a luz solar trabalhasse de modo a fazer com que a imagem dos prédios aparecesse na pedra, com esse acontecimento teve-se o primeiro efeito do choque, pois a imagem apareceu “de uma vez”. O autor explica que, posteriormente, Niépce se junta ao negociante Daguerre para aperfeiçoarem a descoberta – o que contribuiu para intensificar o efeito do choque –, pois os “experimentos de Daguerre com placas de prata iodada sobre as quais o vapor de mercúrio fazia aparecer a imagem fotográfica” (TÜRCKE, 2010, p. 174) era uma técnica mais sofisticada do que a de Niépce. Com o desenvolvimento tecnológico foi possível o surgimento de máquinas fotográficas e de impressão de fotografias mais modernas que provocaram mudanças nas formas de percepção humana. O autor afirma que as pessoas não se sentiam encorajadas para olhar durante certo tempo os primeiros retratos produzidos por

Daguerre uma vez que era difícil encarar os olhos humanos estampados e reproduzidos com perfeição no papel.

Com a invenção da câmera fotográfica que seria, segundo o autor, a reprodução técnica do olho humano tudo aquilo que nos rodeia pode ser facilmente fotografado. A fotografia tem como característica, como lembra o frankfurtiano, a captação de coisas que o olho humano não é capaz de captar e o mais importante a paralisação do instante, a interrupção do tempo. Segundo TÜRCKE, “tudo que não é fotografado pertence doravante à massa indistinta, amorfa, de momentos transcorridos sem serem notados. E assim ocorre que a realidade começa a se dissolver para o olho da câmera em uma infinidade de momentos que almejam todos eles ser um dos instantes eleitos para serem fixados” (TÜRCKE, 2010, p.184). Não à toa, o autor utiliza a expressão “olhe para cá” para se referir ao modo como a câmera nos atrai, pois a fotografia eterniza o momento permitindo a criação de imagens que podem ser usadas para fazer com que o indivíduo seja percebido.

TÜRCKE (2010) oferece-nos elementos para refletir sobre a necessidade de ser percebido a partir da discussão feita à teoria de George Berkeley. Segundo o autor, Berkeley “acreditou poder construir toda uma teoria do conhecimento e da realidade. [...] Referia-se com isso ao fato de que [aquilo] [...] que não for sensação não existe para nós, pois não podemos compreender o mundo passando ao largo de nossos sentidos. [...] O que não é notado, sentido, percebido, simplesmente não é” (TÜRCKE, 2012, p. 39). Desse modo, analisa a existência humana na sociedade da sensação a partir da proposição “Ser, é ser percebido” e afirma que a teoria de Berkeley, ou seja, que a existência das coisas se dá pela percepção e se não podem ser percebidas não existem, passa a ser válida na contemporaneidade. Para o frankfurtiano, existe uma diferença entre ser física e

mediaticamente percebido. A primeira quando comparada com a segunda tem menor força e possui um “efeito pálido e apagado”, pois não basta ter um corpo em bom estado fisiológico é preciso que os outros reconheçam esse corpo. Com o bombardeamento dos aparatos tecnológicos e das notícias o indivíduo é impelido constantemente a emitir e a perceber milhares de emissões. Segundo o autor, ao emitir tal indivíduo torna-se percebido, não emitindo é como se não estivesse “aí”. Assim, como esclarece TÜRCKE (2010), na sociedade midiática é preciso que se evoque continuamente a atenção para si a fim de que não desapareça.

Os aparatos tecnológicos são utilizados, nesse contexto, conforme explica TÜRCKE (2010), como ferramentas para que tornar-se percebido seja possível, já que a existência passa a se dar pela presença das tecnologias, sem estas, existir corresponde a uma “não-existência viva”. A necessidade de ser percebido institui uma compulsão pela emissão e pela ocupação. Na primeira o indivíduo está constantemente emitindo para se fazer notado seja consumindo os produtos audiovisuais e/ou trabalhando no sentido de se transformar em imagem e se autopropagandar. Na compulsão pela ocupação há uma exigência de sempre se manter ocupado também com o objetivo de atender ao imperativo do “Ser, é ser percebido”. Nesses termos, a redução da vida ao imperativo de ser notado expressa o enfraquecimento da formação psíquica do eu e produz uma nova necessidade que é a de se autoafirmar. Como nos lembra TÜRCKE (2010), além de o indivíduo se utilizar das imagens para ser reconhecido socialmente elas também são usadas para confirmar sua própria existência. A quantidade de novos *emails* na caixa de entrada, o número de seguidores e/ou de “curtidas” nas fotos publicadas em redes sociais nutre um sentimento de pertencimento social possibilitando ao indivíduo se convencer de que está mediaticamente vivo. Nesse sentido, a necessidade de ser percebido intensifica as manifestações de

indisciplina já que os discentes estão mais voltados para os aparatos tecnológicos com o intuito de produzirem uma imagem e, com isso, se fazerem notados do que efetivamente envolvidos com os materiais de estudo. Além disso, o medo de não ser percebido afeta a capacidade de se deter em algo uma vez que estando preocupado em emitir constantemente o aluno passa a se relacionar apressadamente com os objetos. Assim, demorar-se em tais objetos e se deixar interrogar por eles passa a instalar uma desconfiança no aluno de que está perdendo tempo e oportunidades de se tornar notado. A compulsão pela ocupação também contribui para intensificar as manifestações indisciplinadas na medida em que estar sempre ocupado distancia o aluno do trabalho demorado com os objetos. Isso porque quanto mais o aluno se mantém ocupado, menos consegue se relacionar efetivamente com os materiais de estudo já que essa ocupação permanente e simultânea revela o não se ocupar com nada.

Nesse contexto em que as tecnologias são usadas para atender à compulsão pela emissão e pela ocupação, ressaltamos que o desenvolvimento científico-tecnológico não foi considerado nas dissertações analisadas neste estudo como um dos elementos que vem mobilizando o comportamento dos estudantes e contribuindo para as ocorrências de indisciplina. Sobre a importância de considerar a relação entre o desenvolvimento tecnológico e a indisciplina destacamos a discussão de Adorno sobre a presença das tecnologias na vida das pessoas quando afirma que “um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica” (ADORNO, 1995, p. 132). Desse modo, o desenvolvimento técnico-científico além de promover a indisciplina discente não tem contribuído para a construção da reflexão crítica, mas para uma espécie de regressão na totalidade do indivíduo, tanto em sua capacidade de pensar quanto de sentir. Tal desenvolvimento tem contribuído ainda para promover o contato

acrítico com as tecnologias utilizadas para atender ao imperativo do “Ser, é ser percebido” e, com isso, provocado mudanças na capacidade de concentração dos discentes, pois o choque imagético proporcionado por esses aparatos altera a forma como o indivíduo lida com os objetos. Nesse sentido, o trabalho sobre os materiais de estudo tem acontecido cada vez mais de maneira fragmentada, pontual e descontextualizada dificultando a construção de um conhecimento que resulte da relação demorada com os objetos. Essa relação aligeirada com os materiais de estudo que se reverbera no consumo ininterrupto de imagens proporcionado pelas tecnologias contribui para as manifestações de dispersão da concentração.

Nesta sociedade em que os desejos não devem ser reprimidos, mas satisfeitos os indivíduos se deslocam constantemente para o consumo de objetos que prometem promover tal satisfação. Os produtos da indústria cultural são consumidos com essa finalidade intensificando não apenas o impulso de comprar para gozar, mas acentuando a não contenção diante daquilo que afirma ser capaz de proporcionar prazer. Ao consumir os objetos repetidamente disseminados pela indústria cultural tem-se uma sensação de gozo, por exemplo, quando se consegue criar imagens que permitam o reconhecimento social. Nesses termos, conforme Türcke (2010), a torrente de estímulos audiovisuais oferece sempre o pré-prazer, mas nunca o prazer. Assim, o pré-prazer que anteriormente era o meio para alcançar o prazer agora se transforma no fim em si mesmo. Nas palavras do autor, “os choques audiovisuais trabalham sistematicamente para o retrocesso do prazer em pré-prazer; para a expropriação do prazer enquanto aquisição cultural; para sua desavergonhada exploração por meio da superexcitação” (TÜRCKE, 2010, p. 293). O choque audiovisual, portanto, produz uma dependência psíquica de imagens porque atua como uma injeção aplicando doses diárias de excitação promovida por imagens e sons.

Nesse sentido, o imperativo do gozo e do “Ser, é ser percebido” são atendidos pelo consumo da excitação audiovisual que promove a exploração sensória. Assim, o imperativo do gozo acentua as manifestações de indisciplina discente porque dificulta a construção de algo a partir da permanência e reflexão sobre os objetos na medida em que promove uma não contenção da vontade. Por sua vez, o imperativo do “Ser, é ser percebido”, atendido pelo consumo dos aparatos tecnológicos, contribui para os casos de indisciplina por distanciar os alunos da experiência formativa ao inculcar-lhes continuamente a necessidade de se tornarem notados.

Nesse contexto, o desenvolvimento tecnológico dos produtos da indústria cultural facilitou a produção, a reprodução e a disseminação de imagens. Na contemporaneidade a imagem adquire um lugar central nas diferentes esferas do trabalho, inclusive na educação, fazendo com que cada vez mais os materiais didáticos e as aulas se tornem ricos em imagens. A inquietação sensória e motora reforçadas pelo consumo imagético com o intuito de se fazer notado e com isso ter uma satisfação momentânea pode ser verificada no interior das escolas. Tal inquietação se manifesta de diferentes formas como na dificuldade de conter o desejo de falar no momento em que o professor está transmitindo o conteúdo disciplinar ou ainda na dificuldade de permanecer em sala de aula, prestar atenção ao que está sendo dito e executar as atividades solicitadas pelo professor. Diante da velocidade e interatividade oferecida pelas tecnologias educacionais o processo de disciplinamento fica comprometido, pois cada vez menos se consegue permanecer e se deixar interrogar pelos materiais de estudo. Podemos retomar a dissertação de Nogueira (2010) quando os professores entrevistados por ela afirmam que o consumo de conteúdos violentos via televisão ou *internet* contribuem para a promoção da indisciplina. Entendemos que o comportamento indisciplinado não é gerado ou intensificado

pelos produtos que incitam a violência. No entanto, ressaltamos que o consumo contínuo de conteúdos violentos pode causar uma insensibilização em relação à violência. Desse modo, compreendemos que as manifestações de indisciplina decorrem da forma como as imagens são produzidas, apresentadas e consumidas. Ou seja, a produção imagética tem como objetivo promover a venda do choque imagético que aparece, por exemplo, na rapidez com que as imagens são apresentadas nas telas. Dessa maneira, podemos afirmar que o consumo da violência nos aparatos tecnológicos promove a indisciplina pelo fato de o aluno não conseguir se fixar nas imagens que vão rapidamente se sobrepondo umas às outras. Nesses termos, o consumo ininterrupto de imagens proporcionado pelas tecnologias intensifica as manifestações de indisciplina discente, pois um dos efeitos do choque audiovisual é a dispersão.

Türcke (2010) afirma que a fragmentação do processo de trabalho e a expropriação do trabalhador de sua totalidade introduziram-se violentamente na formas de pensamento e de percepção. Assim,

quanto menos a força muscular foi aplicada às máquinas colossais, quanto mais os pontos dos dedos e os movimentos oculares foram motora e refinadamente alinhavados a aparelhos microeletrônicos, mais se destaca para qual direção a transformação da exploração aponta: para a exploração da concentração (TÜRCKE, 2010, p. 274).

O processo de divisão especializada do trabalho enredado ao consumo incessante de choques audiovisuais disseminados pela indústria cultural promove a dificuldade de os indivíduos se deterem sobre aquilo que está lhes exigindo atenção na medida em que a concentração é esfacelada. O autor esclarece que a concentração é “um demorar mental com algo” e quanto mais complexo o trabalho for, mais é exigido do indivíduo o exercício de

concentração. Porém, se o trabalho for demasiado simples, “[...] mais ele se compõe de meros ‘torna-se concentrados’, mais insuportável se torna dever *concentrar-se* no trabalho” (TÜRCKE, 2010, p. 278, grifo do autor). A sociedade industrial capitalista ao simplificar o processo de trabalho deixando aos trabalhadores a tarefa de executar atividades banais que pouco contribui para sua formação faz com que o exercício de se concentrar aconteça em meio à dispersão de estímulos.

A distração concentrada é o nome dado por TÜRCKE à forma contemporânea de concentração, pois “[...] de modo fulminante, o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (TÜRCKE, 2010, p. 266). Dessa maneira, em tempos de excitação audiovisual a simplificação do trabalho tem como consequência o esfacelamento da concentração. Essa distração é caracterizada pela dificuldade de se concentrar no que está sendo feito, por isso, várias atividades são realizadas ao mesmo tempo sem, no entanto, se envolver efetivamente com nenhuma. Como esclarece o autor, estar *on line* exemplifica a maneira como a distração concentrada acomete o indivíduo, pois muitas tarefas podem ser feitas simultaneamente. Para TÜRCKE (2010), é como se estando em um *site* outro suplicasse para ser acessado e nessa inquietação advinda da urgência de consumir o maior número de informações possíveis a concentração é dificultada. A figura que melhor exemplifica a distração concentrada foi analisada por Günther Anders e discutida por TÜRCKE (2010). Como afirma o frankfurtiano, ela faz referência ao fenômeno do tempo de não trabalho norte-americano da década de 1950 representada pelo “homem tomando banho de sol, que bronzeia suas costas, enquanto seus olhos passeiam por uma revista ilustrada, seus ouvidos participam de uma partida esportiva, suas mandíbulas mascam uma goma”

(TÜRCKE, 2010, p. 43). TÜRCKE (2010) esclarece que o trabalhador está tão acostumado a ocupar-se durante o período de trabalho que quando está em seu tempo livre não consegue fazer outra coisa senão continuar a se manter ocupado. Nesses termos, como afirma Adorno (2010), o desenvolvimento dos modos de produção capitalista retirou os pressupostos necessários para a formação, entre eles, a capacidade de experimentar o ócio. Dessa maneira, não se consegue vivenciar o tempo livre como tempo para se recuperar da atividade do trabalho, portanto, como tempo formativo. É possível afirmar que a figura do “homem tomando banho de sol” é o protótipo daquilo que mais tarde seria denominado por TÜRCKE (2010) de distração concentrada.

A forma automatizada com que lidamos com os objetos expressa essa distração concentrada. Agora, os olhos estão voltados para a tela do computador, os ouvidos ouvem música através de pequenos dispositivos presos às orelhas, a boca está voltada ora para o microfone que possibilita a conversa virtual, ora para cantarolar a música ouvida. É comum relatos de jovens que estudam sob essas condições, a saber, em meio à dispersão provocada pela excitação audiovisual. A concentração na dispersão de estímulos imagéticos e sonoros distancia o aluno do processo de disciplinamento, pois o contato simultâneo com diferentes objetos inviabiliza a atenção requerida para o exercício do pensamento. Ao se dissolver em meio à excitação audiovisual o trabalho que o discente consegue realizar com os objetos acontece de maneira fragmentada, aligeirada e desconexa. O processo de disciplinamento acontece graças ao trabalho de concentração que permite o encontro do aluno com a experiência formativa na medida em que consegue se demorar e refletir sobre o material de estudo. A partir dessa compreensão podemos afirmar que a indisciplina é um dos impasses pedagógicos que continuam a existir e na contemporaneidade adquire uma nova roupagem se metamorfoseando em distração concentrada. Nesse

sentido, discordamos de Mendes (2009) quando afirma que a indisciplina é uma forma de o aluno comunicar o que lhe parece inapropriado na prática docente, pois entendemos que a indisciplina, e em tempos de sociedade excitada também pode ser denominada de distração concentrada, é a dificuldade de se fixar nos materiais de estudo e se deixar interrogar por eles.

Desse modo, a dificuldade de permanecer trabalhando nos objetos de estudo para construir algo é expressão de uma época que explora continuamente a capacidade de concentração. Isso pode ser evidenciado na discussão feita por Türcke (2010) sobre as mudanças na estrutura estética dos livros e jornais que intensificam o uso de imagens nas páginas de textos impressos e digitais a fim de serem consumidos. Nas palavras do autor,

cada um [dos] produtos, que deseja ser observado, deve imitar a técnica do choque imagético, de modo que precisa acercar-se violentamente dos olhos, tal como faz o choque. Não apenas os jornais sensacionalistas, mas também os mais conceituados não são mais percebidos caso não publiquem fotos coloridas. Suas páginas se tornaram “falantes”, ou seja, se tornaram pobres de texto e ricas de imagens. E a forma do livro se alinha a isso (TÜRCKE, 2010, p. 285).

É cada vez mais difícil voltar a atenção para textos que não possuem imagens, pois, como explica o autor, a leitura de linha por linha, página por página tende a se tornar irrealizável numa sociedade que promove continuamente a exploração da capacidade de atenção graças à disseminação do choque audiovisual. Dessa maneira, a leitura se tornou semelhante, como afirma Türcke (2010), ao *zapping* no uso do controle remoto quando se está assistindo televisão, pois do mesmo modo automatizado com que se muda de canal a revista é folheada. Assim, esse tipo de leitura marcado pela rapidez e descontinuidade distancia o indivíduo do encontro com a experiência ao não possibilitar que ele pense sobre o que está

sendo lido. A leitura-*zapping* intensifica as manifestações de indisciplina escolar distanciando o aluno da reflexão sobre aquilo que consome e sobre seu próprio comportamento. Assim, essa leitura não detida que acontece em meio à torrente de estímulos contribui para que o estudante indisciplinado se conserve em sua própria heteronomia. Como consequência, a leitura que tem a preocupação de trabalhar sobre a palavra para compreender os objetos mediatos e imediatos é cada vez menos exercitada na medida em que as imagens sobrepujaram a palavra escrita.

O *zapping* por entre os canais de televisão, pelas páginas de uma revista ou pelo clicar simultâneo em diferentes *sites* expressa uma falta de controle, de contenção diante das imagens que vão se sobrepondo umas às outras. A essa dificuldade de se fixar nos objetos está presente aquilo que Türcke (2010) denominou de *up to date*, ou seja, a necessidade de acessar o maior número de objetos possíveis na busca por informações para estar sempre atualizado. O *up to date* é a atualização da semiformação em tempos de sociedade excitada uma vez que é preciso buscar simultaneamente informações em diferentes locais sobre assuntos diversos utilizando-se dos aparatos tecnológicos e pouco se importando sobre o que está sendo consumido. Desse modo, conforme explica Adorno “a experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 2010, p. 33). No entanto, a capacidade humana de conseguir entrar em contato com novas informações e principalmente apreendê-las não acontece velozmente. A fim de conseguir se apropriar das informações disponíveis é preciso concentração, disciplina e tempo para se deter sobre aquilo que está requerendo atenção e a partir disso construir algo novo.

O *up to date* se manifesta, por exemplo, quando o professor não consegue fazer com que os discentes participem da aula, pois estão mais preocupados em acessar novas informações para se fazerem notados ao imergirem nas possibilidades interativas que a *internet* oferece. Assim, se mostram impacientes durante a explicação do conteúdo disciplinar demonstrando dificuldades de prestarem atenção ao que está sendo dito. Desse modo, não conseguem desempenhar de forma satisfatória as tarefas propostas na medida em que não há um entendimento em relação àquilo que foi solicitado. Podemos perceber um desinteresse pela própria formação que se manifesta nas reclamações e má vontade dos discentes em realizar as tarefas requeridas pelo professor. Nesses termos, no epílogo intitulado “Tempo de Sonho *High-Tech*”, da obra “Filosofia do sonho”, TÜRCKE (2010) assevera que um novo regime de atenção se consolida graças à dificuldade de se concentrar em algo que é provocada pelo consumo massivo do choque imagético. Nesse sentido, o frankfurtiano afirma que “[...] as próprias imagens impedem que alguém nelas se demore, medite sobre elas, reelabore-as, detenha-se nelas” (TÜRCKE, 2010, p. 318). Como a própria forma com que as imagens são produzidas dificulta o exercício de pensar sobre elas, o autor entende que precisamente por isso o processo de disciplinamento é essencial para a formação por permitir a construção de momentos em que seja possível experienciar algo através do trabalho demorado sobre os objetos. Desse modo, na medida em que o autor concebe o *updating* como “[...] a dessedimentação do estofamento glúteo de sentar para pensar” (TÜRCKE, 2010, p. 319), entendemos que o processo de disciplinamento oferece justamente as condições para que esse estofamento seja formado, pois a disciplina permite não apenas permanecer nos objetos, mas se deixar interrogar por eles de modo que seja possível interpretá-los e ressignificá-los.

4 O PROCESSO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA AUTODISCIPLINA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA COM O CINEMA

Este capítulo narra e discute momentos do Projeto de extensão “Cinema ComVida” que tiveram um efeito disciplinador sobre si mesmo. Inicialmente, apresentamos uma breve explicação sobre as atividades que vem sendo desenvolvidas no “Cinema ComVida” da Universidade Federal de Lavras com o intuito de esclarecer a escolha pela Mostra “Mestres da Sétima Arte – Alfred Hitchcock”. Posteriormente, apresentamos a biografia desse cineasta com o objetivo de destacar momentos importantes de sua vida que foram cruciais para o desenvolvimento e aprimoramento de seu trabalho. E finalmente, por meio da narração e discussão do trabalho realizado no “Cinema ComVida”, especialmente, com a arte cinematográfica de Alfred Hitchcock apresentamos momentos vividos pelo Grupo que foram fundamentais para o cultivo de uma autodisciplina.

4.1 O Projeto de Extensão “Cinema ComVida”

Os estudos coletivos sobre obras da Teoria Crítica no espaço da Universidade Federal de Lavras (UFLA) tiveram início em 2007 quando foi fundado o Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica e Educação” – UFLA (GEPTCE-UFLA). Em paralelo às discussões realizadas no GEPTCE-UFLA acontecem as exibições e os debates de obras cinematográficas no interior de um Projeto de extensão chamado “Cinema ComVida”. Tanto os encontros de estudo de textos quanto o de imagens cinematográficas implicam reuniões semanais. Um dos objetivos explicitados pelo Projeto é oferecer um espaço que possibilite experimentar e discutir em conjunto as possibilidades formativas da arte cinematográfica para a formação inicial e continuada de professores tendo

em vista a construção de um olhar que estimule o exercício do pensamento crítico e da sensibilidade. Formado por um Grupo de docentes do ensino superior e da educação básica, de estudantes dos cursos de Licenciatura e de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras o Projeto possui um caráter interdisciplinar.

No início do Projeto, em 2008, os filmes exibidos e discutidos eram escolhidos a partir de uma temática previamente definida pelo Grupo. A primeira Mostra versava sobre a exibição e discussão de filmes em torno da educação, cultura e ciência. Preocupado com a formação de professores na contemporaneidade o Grupo realizou em 2009 exposições de filmes tendo como temática a “Ciência com Vida” e, em 2010, organizou a Mostra “Educação e Opressão”. A partir de 2011 o Projeto passou por uma reconfiguração em seu formato dando origem à criação da Mostra “Mestres da Sétima Arte” em função da percepção dos participantes do Grupo quanto à necessidade de “conhecerem a arte cinematográfica e se dedicarem a uma educação estética capaz de contribuir para processos educativos em uma sociedade cada vez mais sustentada por imagens audiovisuais”. A partir de então a Mostra enfocou exposições e discussões de cineastas considerados clássicos do cinema como Charlie Chaplin, Luís Buñuel, Ingmar Bergman e Orson Welles. O trabalho com filmes desses autores cinematográficos fez com que o Grupo percebesse a importância de dedicar mais tempo a eles, de estabelecer uma relação demorada com tais cineastas.

De abril a novembro de 2012 o Projeto se dedicou ao estudo de dezenove³ obras da fase inglesa e americana do diretor Alfred Hitchcock. De

³ O inquilino (1926), O homem que sabia demais (1934), 39 degraus (1935), A sombra de uma dúvida (1943), Um barco e nove destinos (1944), Quando fala o coração (1945),

abril a dezembro de 2013 foram estudadas cinco⁴ obras que já havia sido debatidas ao longo de 2012 e outras cinco⁵ que ainda não tinham sido apresentadas e discutidas. No período de janeiro a abril de 2014, o “Cinema ComVida” deu continuidade à exibição de filmes iniciados em 2013 com a reapresentação de sete⁶ obras estudadas em 2012 e dois⁷ filmes ainda não apresentados na Mostra. A escolha por esse autor cinematográfico se deu em função de considerar como fundamental a necessidade de professores e futuros professores estabelecerem uma relação com o cinema que se distancie do mero entretenimento como consumo oferecido pela indústria cultural. Alfred Hitchcock apesar de ter se inserido no contexto cinematográfico hollywoodiano pode ser considerado como um dos diretores que nos ajuda a reconhecer o cinema como produto cultural e não apenas como um bem de consumo. Desse modo, o cinema hitchcockiano instiga o espectador a se relacionar efetivamente com suas obras através da experiência do medo, da culpa e do humor. Ademais, as técnicas cinematográficas de Hitchcock estimulam o exercício de

Interlúdio (1946), Festim diabólico (1948), Pacto sinistro (1941), A tortura de um silêncio (1954), Janela indiscreta (1954), Ladrão de casaca (1955), O terceiro tiro (1956), O homem que sabia demais (1956), Um corpo que cai (1958), Intriga internacional (1959), Psicose (1960), Os pássaros (1963) e Marnie, confissões de uma ladra (1964).

⁴ O inquilino (1926), A sombra de uma dúvida (1943), Um barco e nove destinos (1944), Quando fala o coração (1945) e Festim diabólico (1948).

⁵ Jardim dos prazeres (1925), Downhill (1927), O aviso (1927), A dama oculta (1938) e Suspeita (1941).

⁶ Pacto sinistro (1951), A tortura de um silêncio (1954), O terceiro tiro (1956), Um corpo que cai (1958), Psicose (1960), Os pássaros (1963) e Marnie, confissões de uma ladra (1964).

⁷ O homem errado (1956) e Trama macabra (1976).

interpretação e compreensão do mundo através da leitura das imagens. Nesse contexto, François Truffaut, cineasta francês e defensor da qualidade técnica e artística do trabalho hitchcockiano, afirma que a verdadeira natureza de Alfred Hitchcock era a de “[...] um homem vulnerável, sensível e emotivo, vivendo profundamente, fisicamente, as sensações que desejava comunicar a seu público” (TRUFFAUT, 2011, p. 317). Sobre o trabalho de Hitchcock Truffaut comenta que “[...] em seus filmes tudo acontece como se quisesse impedir que a banalidade se instalasse na tela” (TRUFFAUT, 2011, p. 318). Dessa maneira, a experiência do Grupo com as obras hitchcockianas desenvolvida no Projeto de extensão “Cinema ComVida” será apresentada adiante com o objetivo de subsidiar uma possível discussão sobre a construção da autodisciplina no processo formativo.

4.2 Notas sobre a biografia de Alfred Hitchcock

Alfred Joseph Hitchcock, filho caçula de Emma e William Hitchcock, nasceu em Londres/Inglaterra no dia 13 de agosto de 1899. O casal de verdureiros teve dois outros filhos, o primogênito William e a filha Nellie. Hitchcock estudou em um colégio jesuíta e foi uma criança observadora que quase não possuía amigos. Apesar de a Inglaterra ser um país predominantemente protestante, sua família era católica, fato que segundo Butcher (2011), contribuiu para o isolamento de Hitchcock no período de sua infância. Sua família costumava frequentar o teatro, e mesmo depois do falecimento do pai em 1914, Hitchcock não abandonou esse costume. Um acontecimento em sua infância marcaria definitivamente a história e a carreira do cineasta. Conforme Butcher (2011), por volta dos cinco ou seis anos seu pai o encaminhou à delegacia do bairro com um bilhete que deveria ser entregue a um dos policiais. O policial fez a leitura do bilhete, se voltou para Hitchcock e disse:

“é isso o que se faz com garotos levados” e o prendeu por alguns minutos (BUTCHER, 2011). O fato fez com que o diretor tomasse pavor da polícia contribuindo para que, posteriormente, tal instituição fosse tematizada por Hitchcock ao longo de sua cinematografia.

Estudou mecânica, eletricidade e acústica na Escola de Engenharia e Navegação. Em 1918 conseguiu o primeiro emprego na Companhia Telegráfica Henley que conciliava com os cursos de desenho no Departamento de Belas Artes da Universidade de Londres. Ainda trabalhando na Companhia Telegráfica passou a desenhar profissionalmente para artigos e contos do jornal interno. Em 1920 foi contratado pela empresa americana *Famous Players-Lasky* da *Paramount* por seus desenhos. O primeiro trabalho de assistente de direção foi com Hugh Croise, em 1923, no filme *Always tell your wife*. Em 1925 aceitou o convite do produtor Michael Balcon para dirigir um de seus filmes. Em 1926 casou-se com Alma Reville que contribuiu com a produção cinematográfica hitchcockiana atuando como roteirista. A única filha do casal, Patrícia, nasceu em 1928.

Hitchcock sofreu influência de David Llewelyn Wark Griffith (1875-1948), popularmente conhecido como D. W. Griffith, expoente do cinema clássico norte-americano, de Friedrich Wilhelm Murnau (1888-1931), um dos realizadores do cinema mudo e do cinema expressionista alemão e de Friedrich Anton Christian Lang (1890-1976), comumente chamado de Fritz Lang, cineasta que estudou detidamente o expressionismo alemão. Para Butcher apesar de ser influenciado por grandes cineastas, Hitchcock “[...] em seus filmes levou a narrativa a outro patamar ao desenvolver técnicas próprias de suspense e, sobretudo, métodos de identificação do espectador com aquilo que se passa na tela” (BUTCHER, 2011, p. 284).

O diretor que ficou conhecido como o mestre do suspense vivenciou momentos importantes da história da arte cinematográfica como a passagem do cinema mudo para o sonoro, o surgimento da cor e da televisão. Na fase inglesa, de 1925 a 1939, dirigiu vinte e sete longas-metragens. O primeiro filme intitulado “Jardim dos prazeres” foi produzido em 1925, embora o próprio Hitchcock considere oficialmente “O inquilino” de 1926 como o seu primeiro filme, pois nele está presente o suspense, um dos elementos hitchcockianos que seriam aperfeiçoados ao longo de seu trabalho. “Chantagem e confissão” (1929) foi o primeiro filme falado dirigido por Hitchcock. Em 1939 foi produzido “Os 39 degraus”, adaptação da obra homônima do escritor escocês John Buchan. De acordo com Butcher (2011), esse filme marca a criação do estilo hitchcockiano já que a influência mais importante que o cineasta sofrera foi de tal escritor. Isso porque, conforme Butcher, para Hitchcock o escritor apresentava os “acontecimentos dramáticos em tons leves, uma espécie de desdramatização do drama” (BUTCHER, 2011, p. 284).

Em 1938 foi convidado pelo produtor independente David Oliver Selznick para dirigir um filme em Hollywood sobre o naufrágio do Titanic, com isso, Hitchcock acabou se mudando para os Estados Unidos. A produção de Titanic não foi realizada em função da dificuldade de adquirir um navio. Sobre isso Hitchcock comenta em entrevista a Bogdanovich, que Selznick queria comprar um navio no ferro-velho e “alterar toda a superestrutura, rebocá-lo pelo canal do Panamá e afundá-lo na costa de Santa Monica. Era a coisa mais maluca de que eu já tinha ouvido falar” (BOGDANOVICH, 2011, p. 381). Após abandonar a ideia de produzir Titanic, Hitchcock dirigiu “Rebecca, a mulher inesquecível” (1940), filme que lhe rendeu críticas positivas e onze indicações ao Oscar. O diretor também foi indicado por quatro vezes, mas nunca conseguiu obter a premiação. Ao longo da década de 1940 foi desenvolvendo sua

capacidade técnica e artística. “Festim diabólico” (1948) foi o primeiro filme em cor e teve toda a sua narrativa contada em tempo real, sem cortes e em um único cenário. A partir da década de 1950, Hitchcock aperfeiçoou as técnicas que permitiam a identificação entre o protagonista e o espectador produzindo alguns de seus melhores longas-metragens como “Pacto sinistro” (1951), “A tortura de um silêncio” (1954), “Janela indiscreta” (1954), “O terceiro tiro” (1956), “O homem que sabia demais” (1956), “O homem errado” (1957), “Um corpo que cai” (1958) e “Intriga internacional” (1959).

De 1955 a 1965 o cineasta produziu e apresentou a série de televisão *Alfred Hitchcock Presents* fazendo com que sua popularidade como “mestre do suspense” se difundisse ainda mais. Em 1960 produziu “Psicose” um dos maiores sucessos de bilheteria de sua carreira e de crítica cinematográfica. “Os pássaros” foi filmado em 1963 contando com aspectos inovadores na imagem e no som. Depois foram produzidos “Marnie, confissões de uma ladra” (1964), “Cortina rasgada” (1966), “Topázio” (1969), “Frenesi” (1972) e “Trama macabra” (1976). Em 1968 recebeu o prêmio *Irving G. Thalberg Memorial Award* e em 1979 o *Lifetime Achievement Award* do Instituto Americano de Filmes. Hitchcock faleceu em 29 de abril de 1980 na Califórnia/Estados Unidos. Sobre o falecimento do diretor Truffaut afirma que

o homem estava morto, mas não o cineasta, pois seus filmes, realizados com um cuidado extraordinário, uma paixão exclusiva, uma emotividade extrema disfarçada por um domínio técnico raro, não deixariam de circular, distribuídos mundo afora, rivalizando com as produções novas, desafiando o desgaste do tempo, confirmando a imagem de Jean Cocteau ao falar de Proust: “sua obra continuava a viver como os relógios no pulso dos soldados mortos” (TRUFFAUT, 2011, p. 327).

4.3 Uma análise crítica sobre o processo de autodisciplinamento experimentado no “Cinema ComVida”

Esta seção narra momentos de um Projeto de Extensão que tiveram um efeito disciplinador sobre si mesmo. Tal Projeto denominado “Cinema ComVida” vem sendo realizado na Universidade Federal de Lavras desde 2009, especialmente, pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica e Educação” (GEPTCE – UFLA). Os momentos narrados foram vividos pelo Grupo no período de 2010 a 2014 e o que está sendo destacado nesses momentos diz respeito às possibilidades e às limitações para o cultivo de uma autodisciplina.

Em 2010, o Projeto de extensão “Cinema ComVida” organizou a 1ª Mostra “Educação e Opressão” que consistiu na exibição e discussão dos seguintes filmes “Onde fica a casa do meu amigo?” (1987) de Abbas Kiarostami, “A língua das mariposas” (1999) de José Luis Cuerda, “Ser e ter” (2002) de Nicholas Philibert, “Tiros em Columbine” (2002) de Michael Moore, “Elephant” (2003) de Gus Van Sant, “Machuca” (2004) de Andrés Wood, “Pro dia nascer feliz” (2006) de João Jardim, “A onda” (2008) de Denis Gansel e “Entre os muros da escola” (2008) de Laurent Cantet. A 2ª Mostra “Educação e Opressão” contou com o trabalho de apresentação e discussão dos filmes “Plink Floyd The Wall” (1982) de Alan Parker, “O show de Truman” (1998) de Peter Weir, “Cama de gato” (2002) de Alexandre Stockler, “In this world” (2002) de Michael Winterbottom, “Half Nelson” (2006) de Ryan Fleck, “Sicko” (2007) de Michael Moore, “Persépolis” (2007) de Vincent Paronnaud e “O dia da saia” (2008) de Jean-Paul Lilienfeld. O debate sobre “A língua das mariposas” (1999) de José Luis Cuerda, obra que deu início aos estudos dos filmes sobre “Educação e Opressão”, a partir da educação para a sensibilidade e da violência

nas relações interpessoais construída com o desenvolvimento do capitalismo reforçou o desejo do Grupo de estudar a Teoria Crítica através da leitura e interpretação das imagens, sons, histórias e técnicas cinematográficas já que as discussões dos filmes se orientavam pelos autores frankfurtianos. Com a permanência no “Cinema ComVida” e com os estudos sobre Teoria Crítica e Educação o Grupo foi percebendo a importância de conhecer obras cinematográficas que instigam a reflexão e ajudam a compreender questões educacionais ao tematizar a repressão do amor e ódio na relação professor e aluno, a transformação da educação em mercadoria, o desinteresse pela própria formação. Sendo assim, nas duas Mostras “Educação e Opressão” foi possível visualizar e discutir diferentes manifestações de violência presente na relação entre professores e alunos, nas condições desumanas de moradia e alimentação em que as pessoas estão submetidas, na escola como local de produção de indivíduos insensíveis. Além disso, na negação de sentimentos/emoções entre os agentes educacionais, no declínio da autoridade docente, na educação pela dureza, na indiferença ao sofrimento do outro, na figura opressora do professor abordados em filmes como “Plink Floyd The Wall” (1982), “Tiros em Columbine” (2002), “Machuca” (2004), “Entre os muros da escola” (2008), “Pro dia nascer feliz” (2006) e “O dia da saia” (2008). É importante destacar o incômodo experimentado pelo Grupo ao assistir algumas obras exibidas nessa Mostra que traziam a discussão da violência e da opressão vivida no processo educativo. Tal discussão também permitiu perceber o modo violento como o Grupo estava lidando com a experiência cinematográfica por restringi-la a uma perspectiva instrumental em que o olhar para o filme tinha em vista mais seu conteúdo e bem menos sua forma. Também é relevante sublinhar a dificuldade manifestada pelo Grupo de assistir detidamente alguns filmes especialmente no que se refere à lentidão das imagens e ao denso conteúdo dos diálogos presentes

em obras como “Onde fica a casa do meu amigo?” (1987) de Abbas Kiarostami e “Ser e ter” (2002) de Nicholas Philibert. Essa dificuldade de assistir atentamente ao que estava sendo exibido e ao mesmo tempo a dificuldade de compreender as obras estudadas foi se modificando por meio da permanência do Grupo no espaço do “Cinema ComVida”. Tal dificuldade de atenção em assistir filmes produzidos numa perspectiva diferente daquela encontrada no cinema hollywoodiano que se expressa na demora das imagens e na densidade dos diálogos entre os personagens foi sendo superada pelo trabalho demorado e coletivo de leitura dos filmes a partir da Teoria Crítica. O entendimento sobre a violência experimentada no processo formativo de professores e alunos também foi possível pelo trabalho sistemático e contínuo de interpretação das obras estudadas através do aporte teórico da Escola de Frankfurt. Nesse sentido, Adorno e Türcke foram fundamentais para a compreensão da necessidade de um trabalho detido e contínuo sobre os materiais de estudo e também para visualizar a forma de produção das imagens cinematográficas. Assim, a permanência no “Cinema ComVida” e no referencial da Teoria Crítica e o trabalho vagaroso e coletivo de interpretação dos filmes e das obras frankfurtianas pelos integrantes do Projeto foi permitindo uma espécie de desformatação do olhar ao buscar educá-lo sensível e esteticamente.

O trabalho de assistir e debater coletivamente filmes da Mostra “Educação e Opressão” através da Teoria Crítica também foi importante para o entendimento da necessidade de reconhecer o cinema como um processo histórico e cultural marcado pelas contradições sociais que se expressam na vida e na obra dos indivíduos que produziram diferentes modos de fazer cinema. Além disso, a discussão sobre a violência e a opressão no processo educativo foi importante para que o Grupo percebesse uma espécie de violência em sua metodologia de trabalho haja vista a forma aligeirada de como se deu a

discussão dos filmes nessa Mostra. Assim, o estudo apressado sobre as obras discutidas na Mostra “Educação e Opressão” pôde ser visto como uma prática que violentava o processo formativo das pessoas envolvidas com o Projeto de extensão “Cinema ComVida”. Partindo desse entendimento tal Projeto passou por uma reconfiguração em sua metodologia de trabalho buscando compreender os processos educacionais no interior da sociedade capitalista contemporânea através de um estudo mais demorado sobre clássicos do cinema que se preocuparam em utilizar a arte cinematográfica para fazer crítica social. Desse modo, o Projeto de extensão se organizou para desenvolver a Mostra “Mestres da Sétima Arte”. Os autores cinematográficos estudados em tal Mostra no período de 2011 foram Charles Chaplin, Luís Buñuel, Orson Welles e Ingmar Bergman. Em Chaplin o Grupo estudou “O garoto” (1921), “Em busca do ouro” (1925), “Luzes da cidade” (1931) e “O grande ditador” (1940) em quatro encontros totalizando doze horas de estudos. Em Buñuel foram exibidos e discutidos em cinco encontros com duração total de quinze horas os seguintes filmes “Um cão andaluz” (1929), “A idade do ouro” (1930), “Os esquecidos” (1950), “A bela da tarde” (1966) e “O discreto charme da burguesia” (1972). A exibição desses filmes foi antecedida por um estudo de três horas realizado pelos integrantes do “Cinema ComVida” sobre “O cinema surrealista de Buñuel”. Em três encontros com carga horária total de nove horas foram estudados “Cidadão Kane” (1941), “Othello” (1952) e “O processo” (1962) de Welles. E em Bergman foram assistidas e discutidas ao longo de onze encontros totalizando trinta e três horas de estudos as seguintes obras “Luz de inverno” (1952), “Noites de circo” (1953), “O último selo” (1956), “Morangos silvestres” (1957), “A fonte da donzela” (1959), “O olho do diabo” (1960), “Persona” (1966), “Gritos e sussurros” (1973), “A flauta mágica” (1975), “Da vida das marionetes” (1980) e “Saraband” (2003). O aumento da duração dos estudos sobre esses

autores cinematográficos permitiu visualizar a necessidade dos integrantes do “Cinema ComVida” de se demorar sobre os objetos de estudos para compreendê-los. Tal necessidade foi entendida por meio do trabalho detido e contínuo sobre os filmes exibidos e também sobre textos que abordavam o trabalho desses diretores, além dos estudos no GEPTCE-UFLA sobre obras dos autores da Escola de Frankfurt. Dos autores cinematográficos tematizados na Mostra “Mestres da Sétima Arte” participei apenas das exibições e discussões sobre os filmes de Chaplin, pois no período de julho de 2011 a julho de 2012 ausentei-me do “Cinema ComVida” em função de uma sobrecarga de atividades acadêmicas como a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Educação Física e dos estudos diários para obter a aprovação no processo seletivo do Mestrado em Educação. Ao retornar à cidade de Lavras/MG em agosto de 2012 em função da aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA voltei a participar de forma efetiva do “Cinema ComVida”. Essa retomada fortaleceu ainda mais o reconhecimento da importância de um estudo detido, sistemático e permanente para o processo formativo. Ou seja, a interrupção durante um ano nos estudos e discussões realizadas no “Cinema ComVida” foi importante para visualizar o trabalho detido e demorado sobre os objetos de estudo como algo essencial para a construção de uma autodisciplina.

Desse modo, em função de um tempo de dedicação aos estudos caracterizado pela pausa, pela sistematicidade e pela repetição/retomada do material estudado o Grupo foi construindo uma autodisciplina. Além disso, nesse processo de estudo e reestudo, o estabelecimento de uma relação com os objetos estudados foi se intensificando e, desse modo, contribuiu para o desenvolvimento de uma educação para a sensibilidade. Ao estabelecer uma relação demorada e contínua com as obras da Teoria Crítica e com os autores

cinematográficos estudados o Grupo conseguiu compreender melhor as discussões empreendidas nos textos frankfurtianos e nas imagens hitchcockianas. E foi graças a essa compreensão que o Grupo está sendo capaz de desenvolver um olhar sensível e crítico para pensar o processo formativo em tempos de sociedade excitada. Nesse sentido, para o entendimento da poética fílmica e das técnicas cinematográficas foi necessário o exercício de permanecer naquilo que estava sendo trabalhado e nesse processo de permanência e reflexão sobre os objetos de estudo uma autodisciplina foi sendo construída. O exercício de retenção foi discutido por Türcke (2010) especialmente quando o autor comenta sobre a cultura da desatenção em “Sociedade excitada: filosofia da sensação”. O filósofo considera fundamental o trabalho de se deter sobre os objetos para a construção de um conhecimento crítico e emancipado principalmente nessa sociedade que cultiva permanentemente a falta de atenção. Para o exercício de retenção o tempo que cada vez mais é expropriado dos indivíduos adquire importância ainda maior. Nesse sentido, a possibilidade, ainda que em muitos momentos dificultada pela lógica da produtividade acadêmica capitalista, de experimentar no GEPTCE-UFLA e no “Cinema ComVida” um tempo de estudo que se esforça para não ser aligeirado, desconexo e fragmentando tem contribuído para o exercício de retenção e, com isso, para o processo de autodisciplinamento. Desse modo, é possível asseverar que a autodisciplina do Grupo foi se construindo no interior do próprio trabalho que teve como preocupação o envolvimento efetivo com os materiais de estudos.

Depois do encerramento da Mostra “Mestres da Sétima Arte” o Grupo percebeu que apresentar e discutir apenas alguns filmes de determinado diretor era insuficiente para conhecer mais profundamente seu trabalho. Para isto era preciso dedicar mais tempo de estudos o que implicava em apresentar e discutir um número maior de obras não no sentido de esgotá-las, mas através de um

trabalho sistemático e contínuo compreender melhor a poética fílmica de diferentes autores cinematográficos e com isso pensar o processo educativo na contemporaneidade. Esse trabalho mais detido aconteceu com a Mostra “Mestres da Sétima Arte – Alfred Hitchcock” na qual o Grupo estudou vinte e seis obras deste diretor no período de abril de 2012 a abril de 2014, inclusive, com a reapresentação de doze obras. É importante destacar que no interior do próprio Grupo a repetição de obras de Hitchcock foi vista inicialmente como algo negativo já que acreditávamos ser mais interessante assistir e discutir filmes ainda não exibidos. Essa resistência em não assistir novamente a alguns filmes foi manifestada no Grupo mesmo após os estudos sobre o pensamento de TÜRCKE (2010) acerca da importância do exercício de repetição para o processo formativo. Desse modo, apesar de se fundamentar no pensamento de Christoph TÜRCKE, as mudanças no “Cinema ComVida” foram impulsionadas pelos próprios filmes, pois a partir do momento em que o Grupo se deteve sobre o trabalho de Hitchcock e passou a considerar como fundamental a re-exibição de algumas de suas obras foi possível reconhecer a importância de retomar o material estudado. Assim, o maior tempo dedicado a esse diretor associado aos temas recorrentes em seus filmes foi determinante para que este estudo se concentrasse na Mostra “Mestres da Sétima Arte – Alfred Hitchcock”.

A participação nas exibições e discussões sobre os filmes hitchcockianos ofereceu condições para perceber o cuidado com o qual Hitchcock constrói suas imagens. De acordo com Peron,

criar a imagem cinematográfica significa, para Hitchcock, questionar os limites da ordem do olhar, redesenhar a atitude do discurso, oferecendo o relevo imagético-sonoro de um mundo que em sua aparente normalidade social revela-se como o mais obscuro estatuto empírico dos homens (PERON, 2011, p. 27).

Nesses termos, Hitchcock esteve preocupado em produzir imagens que permitissem ao espectador fazer a leitura daquilo que estava sendo apresentado. A forma como tais imagens são exibidas exige o exercício do pensamento para que se possa compreendê-las e, com isso, proporciona a reflexão sobre si mesmo na medida em que essas imagens expressam sentimentos e emoções que nos constituem. O conhecimento construído graças à relação demorada com os filmes hitchcockianos permitiu verificar que a preocupação com a apresentação das imagens já aparece na abertura dos filmes quando são mostrados elementos que anunciam a história filmica. Por exemplo, em “Vertigo” (1958) quando é apresentado movimentos em espiral que fazem alusão à vertigem ou em “Os pássaros” (1963) quando os nomes do elenco e dos produtores do filme são exibidos de tal modo que simulam bicadas de aves.

O processo de disciplinamento construído pela relação demorada com as obras hitchcockianas também possibilitou visualizar os elementos contraditórios que apesar de nos constituírem geralmente são negados. Os sentimentos e as emoções aparecem no cinema hitchcockiano especialmente na constituição dos protagonistas por serem mostrados ao mesmo tempo como bondosos e maldosos, sensíveis e insensíveis, inocentes e culpados. Por exemplo, o padre Logan de “A tortura de um silêncio” (1954) apesar de ser expressão da retidão se torna cúmplice de um crime ao se calar diante de um segredo de confessorário que revelava a identidade do assassino. O modo como os filmes hitchcockianos apresentam a ambiguidade das emoções humanas parece se relacionar com as contribuições teóricas de Adorno (1995) sobre a importância de o processo educativo considerar os sentimentos e as emoções dos professores e alunos. Para o autor, as instituições de ensino e a formação docente em vez de negarem os

sentimentos de amor e ódio construídos na relação entre os agentes educacionais devem oferecer espaços para que eles sejam manifestados e discutidos. Além disso, tais sentimentos não devem ser tratados a partir de um esquema simplista e ideológico em que a maldade está de um lado e a bondade de outro. Em relação ao medo, por exemplo, Adorno assevera que,

a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (ADORNO, 1995, p. 129).

Mas percebemos que no contexto educacional é precisamente a contenção do medo que é valorizada, pois expressá-lo significa ser considerado um sujeito fraco, incapaz de suportar as exigências impostas pelo processo produtivo que cada vez mais se encontra distanciado da dimensão humana. Esse medo que precisa ser silenciado por professores e alunos é um elemento muito presente no cinema hitchcockiano. Ou seja, em vez de valorizar a repressão do medo tal como ocorre no processo educativo os filmes de Hitchcock o abordam recorrentemente. Dessa maneira, as obras hitchcockianas ampliam e mostram o medo de diferentes formas construindo imagens para representá-lo assim como para representar os vários estados da subjetividade humana.

À medida que a relação com os filmes se fortalecia se tornou possível ver que Hitchcock não apenas traz para seus filmes a discussão sobre os elementos contraditórios que constitui o humano, mas constrói imagens para representar esses estados subjetivos. Truffaut explica que “Hitchcock é o único cineasta capaz de filmar e tornar perceptíveis os pensamentos de um ou de

vários personagens sem o recurso do diálogo” (TRUFFAUT, 2011, p. 320). Nesse sentido, ao criar imagens para representar os sentimentos e as emoções as obras hitchcockianas trabalham com o que é subjetivo a partir do objetivo. Isso aparece, por exemplo, em “A dama oculta” (1938) através da sobreposição de imagens e ao barulho quase ensurdecedor da locomotiva para ilustrar o atordoamento da protagonista que pouco antes de embarcar sofre uma pancada na cabeça. Podemos citar ainda a movimentação acelerada da musculatura facial de Norman Bates em “Psicose” (1960) ao mastigar uma goma de mascar no momento em que o detetive verifica se Marion Crane esteve hospedada em seu hotel como representação da tensão e do medo em ser descoberto pelo assassinato que cometera. Nesses termos, ao representar o que é sentido Hitchcock dá voz aos sentimentos e às emoções reprimidas reiterando a importância do cinema como um espaço para a manifestação desses estados subjetivos.

Outro elemento importante que o trabalho demorado e detido na Mostra permitiu ver foi como a cinematografia de Hitchcock dá importância aos objetos que não desempenhando a função de compor os cenários atuam em muitas narrativas fílmicas como personagens. Por serem enigmáticos captam a atenção, inquietam e exigem ser decifrados para que a história contada seja compreendida. Isso aparece na locomotiva de “A dama oculta” (1938) com seu apito cujo som é similar ao grito de uma mulher ou ainda no barco que carrega nove naufragos de diferentes nacionalidades em “Um barco e nove destinos” (1944). Podemos citar também as grandes cadeiras dadas como presente de casamento ao casal John e Lina de “Suspeita” (1941) que ficam definitivamente descontextualizadas na sala de estar dos recém-casados. E em “O terceiro tiro” (1956) vemos a xícara comprada cuidadosamente pela senhora Ivy para ser

usada no chá que tomaria mais tarde com o capitão Wiles, mas que é apresentada à sua visita como uma peça tradicional de sua família.

A participação na Mostra também permitiu compreender o suspense hitchcockiano como sendo uma técnica construída progressivamente ao longo da narrativa que tem como característica a lentidão e o desvelamento da história contada. Assim, o suspense acontece especialmente porque o espectador está acompanhando cada cena apresentada sabendo informações que os próprios personagens não sabem. Sobre essa característica Capuzzo afirma que “o suspense, segundo Hitchcock, seria atingido através do estabelecimento de um pacto com o espectador, permitindo que o mesmo tenha acesso com exclusividade a informações dramáticas desconhecidas aos personagens da trama” (CAPUZZO, 2011, p. 75). Xavier também compartilha desse entendimento ao comentar sobre “a diferença entre suspense (a expectativa do desdobramento de uma situação de risco da qual o espectador possui todos os dados e, por isso mesmo, tem o que temer) e surpresa (a violência inesperada, instância do choque)” (XAVIER, 2011, p. 71). Apesar de saber de elementos que os personagens ainda desconhecem o espectador se mantém atento ao que está assistindo porque deseja saber o que acontecerá nas próximas cenas. Noutros filmes esses elementos não estão tão visíveis para ele, por isso, continua assistindo para descobri-los. Em “Psicose” (1960) por mais que se saiba onde, quando e como a protagonista foi morta o espectador se mantém atento à narrativa porque quer ver como ficará o assassino. Nesse sentido, aquele que assiste ao filme projeta neste personagem aquilo que experimenta na realidade como, por exemplo, a crueldade que precisa ser negada. Em “Um corpo que cai” (1958) já na metade do filme o espectador descobre que Judy se passa por Madeleine e se torna cúmplice da morte desta ao ajudar o amante, o então marido de Madeleine, a não ser incriminado pelo assassinato da esposa. No

entanto, continua a assistir atentamente as cenas que se seguem porque quer ver a reação de Scottie, detetive e suposto álibi do marido, quando descobrir toda a verdade. O suspense é mais uma das técnicas de Hitchcock e talvez a mais conhecida para fazer com que o espectador fique atento à história narrada.

O reconhecimento de algumas características do trabalho de Hitchcock consideradas importantes para uma educação dos sentidos foi acontecendo paulatinamente ao assistir semanalmente aos filmes buscando compreendê-los por meio da Teoria Crítica e dos textos de estudiosos que se debruçam sobre a arte cinematográfica desse diretor. Nesse sentido, os estudos realizados coletivamente sobre a obra “Sociedade excitada: filosofia da sensação” (2010) permitiu ao Grupo compreender a onipresença das imagens audiovisuais como um elemento que tem alterado as formas de recepção e percepção humana e, dessa forma, o pensamento e a produção do conhecimento. A discussão de Türcke (2010) sobre os impactos do consumo contínuo dessas imagens foi central para que o Grupo fosse priorizando o estabelecimento de uma relação detida e demorada frente às imagens audiovisuais. Isso foi fundamental para que tal Grupo desenvolvesse um olhar mais apurado sobre as imagens hitchcockianas e, sobretudo, percebesse a necessidade de mobilizar o exercício de autodisciplinamento sustentado no trabalho coletivo de discussão e leitura de textos e imagens.

Desse modo, se o Projeto de extensão “Cinema ComVida” pôde cultivar uma relação demorada com os objetos e desenvolver uma autodisciplina por meio de sua metodologia de trabalho e dos conteúdos trabalhados também pôde reconhecer a dificuldade de atingir professores e futuros professores da própria universidade na qual o “Cinema ComVida” se desenvolve e também educadores da educação básica de Lavras/MG e da região no sentido de poderem

experimentar a natureza continuada do trabalho que estamos realizando. Nesse contexto, o “Cinema ComVida” tem como proposta de trabalho os encontros semanais para exibir e discutir obras cinematográficas buscando articular conceitos desenvolvidos pela Teoria Crítica com as imagens, histórias e técnicas cinematográficas. A cada encontro um ou dois participantes se responsabilizam pela coordenação do debate sobre determinada obra. Em tal debate acontece a apresentação de elementos importantes identificados em textos que analisam o filme que será apresentado. Além disso, os participantes realizam o exercício de verbalizar aquilo que foi sentido e considerado como relevante e/ou questionador na obra. Um momento importante no Projeto se dá quando os participantes buscam pensar as obras fílmicas utilizando o aporte teórico de pensadores da Escola de Frankfurt. Esse exercício contribui para a construção de uma relação duradoura porque retoma o material estudado permitindo novas releituras e interpretações a fim de compreender melhor o que já foi apreendido, além de contribuir para o entendimento de conceitos que se faziam incompreensíveis. O debate dos filmes permite também o confronto de ideias, de interpretações que são fundamentais tanto para a construção de um conhecimento coletivo quanto para o estabelecimento de uma relação demorada, pois esse confronto envolve reflexão sobre o material estudado.

A metodologia de trabalho do “Cinema ComVida” permite a construção dessa relação demorada porque ao estar ancorada no aporte teórico da Teoria Crítica reitera a necessidade de o processo formativo acontecer em um ritmo que seja possível se relacionar efetivamente com o material de estudo, pensando-o e repensando-o. Desse modo, Adorno e Türcke contribuíram para que fosse possível perceber a importância do processo educativo se realizar em um ritmo que esteja de acordo com o tempo humano de pensar, compreender, elaborar, que é lento e demorado e que se contrapõe àquele da sociedade excitada. O

momento de discussão dos filmes também é importante para o cultivo dessa relação demorada porque exige o exercício de pensar sobre o que foi assistido após a exibição da obra. Muitas vezes se torna difícil verbalizar o que foi sentido e/ou observado, por isso, para esse exercício de verbalizar, de tentar construir um entendimento sobre o que foi apresentado é indispensável o trabalho coletivo. Outro momento importante para a construção dessa relação demorada é a apresentação individual ou em dupla sobre determinada obra, pois ela exige um estudo detido e reflexivo sobre características da obra como o contexto de sua criação, cenas relevantes, roteiro, construção dos personagens, enfim. Para esse estudo é necessário pesquisa de textos que auxiliem a compreender a obra, além de ter que assisti-la mais vezes com o intuito de captar cenas, falas, imagens, sons que passaram despercebidos num primeiro contato com o filme. Os textos de estudiosos de Hitchcock também são retomados com o intuito de não apenas compreendê-los mais profundamente, mas com o objetivo de pensá-los a partir da obra fílmica e dos autores da Teoria Crítica.

A escrita das resenhas sobre os filmes também tem sido importante para a construção de uma relação demorada com os objetos uma vez que envolve a retomada do material fílmico, as discussões feitas pelos membros do “Cinema ComVida” sobre os filmes, os textos da Teoria Crítica e de autores que os abordam, além da busca por outros materiais que permitam pensá-los. Resenhar uma obra fílmica exige também a permanência e a reflexão sobre o objeto de estudo. No entanto, redigir um texto crítico acerca dos filmes que foram estudados ainda tem sido para o Grupo um exercício que encontra dificuldades de se realizar tanto em função da sobrecarga de atividades acadêmicas a que está submetido quanto em relação ao fato de o próprio Grupo viver a resistência da fixação. Ou seja, apesar de o Grupo estar conseguindo estabelecer uma relação

demorada e detida sobre os textos e imagens fílmicas ainda experimenta momentos caracterizados pela dificuldade de se fixar nos materiais trabalhados.

Os conteúdos das obras hitchcockianas também podem ser entendidos como algo importante para o cultivo de uma relação detida e demorada, pois exigem um espectador atento que seja capaz de permanecer e refletir sobre o que está sendo exibido. Dentre os temas trabalhados por Hitchcock estão a crítica ao trabalho burguês em “Suspeita” (1941), a crítica à família burguesa e a presença de Eros no interior das relações familiares em “A sombra de uma dúvida” (1943), a frieza burguesa tematizada em “Um barco e nove destinos” (1944). Além disso, a estetização do crime em “Festim diabólico” (1948), a crítica à igreja, à polícia, ao casamento e à justiça em “A tortura de um silêncio” (1954), o voyeurismo em “Janela indiscreta” (1954), a morte em “O terceiro tiro” (1956). E também a consciência da exploração do trabalho humano em “O homem que sabia demais” (1956), o trauma causado pela perda da pessoa amada ou de seu amor em “Um corpo que cai” (1958), a figura materna como causadora do pavor e do medo e a não superação do complexo de Édipo em “Psicose” (1960). A fragilidade humana discutida em “Os pássaros” (1963) e a negação do amor materno em “Marnie, confissões de uma ladra” (1964) também são abordados por Hitchcock, além da presença da Psicologia tematizada especialmente em “Quando fala o coração” (1945), “Psicose” (1960) e “Marnie, confissões de uma ladra” (1964). Os sentimentos que constituem o humano como a culpa, o medo, a raiva, o amor, o ciúme, a maldade, a inveja, enfim, são abordados em toda a cinematografia hitchcockiana. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que tais conteúdos contribuem para o desenvolvimento de uma relação duradoura haja vista a densidade e complexidade dos temas abordados, a visualização desses mesmos conteúdos é produto de uma relação detida, sistemática e contínua de estudos sobre as obras hitchcockianas.

Desse modo, o trabalho experimentado no “Cinema ComVida” pôde ser compreendido como reeducação do olhar já que o estudo demorado sobre as obras cinematográficas hitchcockianas contribuíram para o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível. A reeducação do olhar experimentada no “Cinema ComVida” também significou o desenvolvimento da capacidade de detê-lo e, nesse sentido, de autodisciplinamento que permitiu ao Grupo lidar com as questões que se opunham à repetição dos filmes no início do trabalho da Mostra de 2013 quando algumas das obras de Hitchcock foram novamente selecionadas para serem re-exibidas. Assim, a reapresentação de filmes de Hitchcock contribuiu para o cultivo de uma relação demorada não apenas porque o Grupo se voltou mais uma vez para o material estudado, mas especialmente porque pôde perceber elementos que não foram notados da primeira vez que assistiu e discutiu os filmes. A permanência e reflexão sobre as obras estudadas no “Cinema ComVida” permitiu o envolvimento sem reservas com as mesmas, nos termos de Türcke (2010), de modo que foi possível experimentar, pensar e significar a poética filmica assim como as discussões, os apontamentos e as reflexões realizadas pelos membros do Projeto acerca das obras cinematográficas apresentadas. Nesse sentido, a experiência com o cinema, especialmente com a cinematografia de Hitchcock contribuiu para o processo de disciplinamento na medida em que se constitui como espaço que incentiva o desenvolvimento de uma relação duradoura com os materiais de estudo distanciando seus participantes de um estudo fragmentado, aligeirado e não reflexivo. Espaço onde tem possível problematizar a velocidade, a agitação e o pragmatismo da sociedade excitada ao instilar em seus membros o hábito de um estudo detido e autorreflexivo, além de possibilitar a experiência formativa de se deixar invadir por aquilo que está sendo assistido, ouvido e sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, no primeiro capítulo, que os estudos pedagógicos ao fazerem a crítica à disciplina, considerando a indisciplina como resistência às normas instituídas pela escola, acabaram concebendo-a como conformismo, acomodação e obediência. Ao tratarem a indisciplina como sinônimo de resistência tais estudos não apenas negaram a dimensão formativa da disciplina como desconsideraram o poder que a realidade extraescolar exerce sobre as questões educacionais. A onipresença das imagens audiovisuais também não foi considerada como um elemento importante que tem alterado a maneira de agir e pensar de professores e alunos. Nesses termos, preocupados em revelar as causas da indisciplina discente os estudos pedagógicos consideraram a família como a principal responsável pelas manifestações indisciplinadas sem, contudo, discutir a importância da autoridade para a construção psíquica dos sujeitos e para o processo de disciplinamento. Esses estudos também destacaram a necessidade de repensar a escola especialmente no que se refere à formação de professores, pois consideraram que uma das atitudes que contribuem para a manutenção da indisciplina escolar é o despreparo docente para lidar com os comportamentos indisciplinados.

A partir dos estudos sobre Theodor W. Adorno e Christoph Türcke com o intuito de verificar como esses autores compreendem a disciplina e a indisciplina no processo educativo pudemos entender que apesar de não tratarem de forma central desses temas, acenam para a necessidade da disciplina e da indisciplina no processo formativo serem permanentemente pensadas dentro do contexto social em que as formas técnicas e tecnológicas de vida avançam. Dessa maneira, para discutir e problematizar a disciplina e a indisciplina no processo educativo a partir dos estudos pedagógicos contemporâneos e de uma experiência desenvolvida no interior de um Projeto de Cinema e Educação, o

desenvolvimento científico-tecnológico foi considerado como um elemento que tem formado o comportamento dos agentes educacionais no interior das escolas. Nesses termos, verificamos que os autores consideram a disciplina como um momento fundamental do processo educativo comprometido com a construção de um pensamento crítico e autodeterminado. Diante disso, pudemos conceber a indisciplina como uma dificuldade de se dedicar a algo, de se permanecer nos objetos trabalhados. Nesse contexto, com os estudos sobre a teoria da semiformação compreendemos que Adorno (2010) considera o declínio da autoridade paterna como um elemento que contribuiu para distanciar os indivíduos do processo de disciplinamento. Isso porque a autoridade não faz, como fazia antes, a mediação com a tradição na medida em que não retém o espírito para um “contato corporal com as ideias”. Desse modo, o declínio da autoridade paterna implicou o enfraquecimento daquela mediação fundamental para que os indivíduos desenvolvessem a capacidade de se demorar sobre os objetos e refletir sobre eles entendida neste estudo como disciplina.

Verificamos que os indivíduos se disciplinam pela dedicação a algo, pela construção de uma relação demorada com os objetos. Essa dedicação acontecia com o método mnemônico que desempenhava um papel fundamental na construção da memória e no processo de disciplinamento, pois a autoridade docente ao exigir que os conteúdos escolares fossem decorados fazia com que os alunos se voltassem para os materiais de estudo e se demorassem neles. No entanto, as reformas pedagógicas criadas para minimizar os efeitos da semiformação reduziram a mnemotécnica à memorização pragmática dos conteúdos escolares. Sobre a criação de reformas pedagógicas para amenizar os empecilhos intensificados pela semiformação como a indisciplina escolar, vimos que Adorno (2010) discute a importância de considerar o poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre as questões educacionais. Ao considerarmos tal

poder verificamos a insuficiência das medidas adotadas nas escolas investigadas pelos estudos pedagógicos para a contenção das atitudes indisciplinadas. Nesse sentido, concordamos com Adorno (2010) quando afirma que as tentativas para erradicar os efeitos da semiformação, ao desconsiderar o poder da realidade extrapedagógica sobre o ensino e a aprendizagem, além de não dar conta de solucionar o problema contribuem para agravá-lo.

Türcke (2010) nos permitiu entender o modo como o desenvolvimento tecnológico altera o comportamento de professores e alunos quando afirma que os efeitos dos estímulos audiovisuais consumidos continuamente penetram pontual e decisivamente no sensorio humano provocando mudanças nas formas de recepção e percepção. Nesse sentido, identificamos como uma das causas da indisciplina discente a necessidade de consumir um amontoado de informações, pois quem não as consome corre o risco de não ser percebido, de não estar “aí”. No entanto, pudemos compreender que a tentativa de consumir o maior número de informações é oposta ao tempo humano de se relacionar com algo e assimilá-lo. Nesse sentido, o consumo acrítico dessas informações promove uma desorientação para acessar a informação recente fazendo com que o indivíduo fique perdido no excesso de novidades. Ademais, uma agitação física e sensorial também se manifesta em função da rapidez com que as informações precisam ser consumidas comprometendo, desse modo, a possibilidade de o indivíduo construir uma relação com os objetos com que entra em contato. Essa busca incessante por novas informações dificulta o exercício de se deter e de se deixar questionar por algo, ou seja, o exercício de disciplinamento.

Nesse sentido, verificamos que a necessidade de ser percebido intensifica as manifestações de indisciplina, pois os discentes tendem a se voltar mais para as tecnologias com o intuito de produzirem uma imagem e, com isso,

se fazerem notados do que se envolverem efetivamente com os materiais de estudo. Nesse sentido, constatamos que o trabalho sobre tais materiais tem acontecido cada vez mais de maneira fragmentada, pontual e descontextualizada dificultando a construção de um conhecimento que resulte da relação demorada com os objetos. Assim, essa relação aligeirada com os materiais de estudo que se reverbera no consumo ininterrupto de imagens e do choque audiovisual proporcionado pelas tecnologias contribui para as manifestações de dispersão da concentração. Com TÜRCKE (2010) entendemos também que a concentração na dispersão de estímulos imagéticos e sonoros distancia o aluno do processo de disciplinamento, pois o contato simultâneo com diferentes objetos dificulta a atenção requerida para o exercício do pensamento. Por isso, neste estudo, tratamos a indisciplina como um dos impasses pedagógicos que persistem e que na contemporaneidade adquire uma nova roupagem ao se metamorfosear em distração concentrada.

A narração de momentos vividos pelo Grupo no “Cinema ComVida” principalmente com a discussão sobre o cinema hitchcockiano foi importante para visualizar a construção de um processo de autodisciplinamento que decorreu da dedicação e permanência sobre os materiais de trabalho. Na medida em que a participação dos integrantes do “Cinema ComVida” se fortalecia ao se envolverem efetivamente com a proposta de estudo sobre a Mostra “Mestres da Sétima Arte – Alfred Hitchcock” o Grupo pôde desenvolver um trabalho mais aprofundado sobre a cinematografia desse diretor e sobre algumas obras dos teóricos culturais da Escola de Frankfurt. O desenvolvimento desse trabalho que consistiu em estudos e reestudos da filmografia hitchcockiana e de textos da Teoria Crítica aconteceu considerando as dificuldades de compreensão dessas obras, o ritmo demorado do exercício do pensamento, a pausa e a retomada para entender algo que se fazia incompreensível e o trabalho coletivo como

importante para aproximar o Grupo de uma formação cultural. Nesse sentido, a possibilidade, ainda que em muitos momentos dificultada pela lógica da produtividade acadêmica capitalista, de experimentar no “Cinema ComVida” um tempo de estudo que se esforça para não ser aligeirado, desconexo e fragmentando contribuiu para o exercício de retenção discutido por TÜRCKE (2010) e, com isso, para o processo de autodisciplinamento do Grupo.

O trabalho sistemático e demorado sobre as obras hitchcockianas e frankfurtianas foi fundamental para que os participantes do “Cinema ComVida” fossem capazes de promover uma espécie de desformatação do olhar buscando educá-lo sensível e criticamente. Essa desformatação foi importante para que o Grupo reconhecesse limites no trabalho desenvolvido no “Cinema ComVida” como a dificuldade de fazer com que professores e futuros professores da educação básica e do ensino superior participem efetivamente das discussões filmicas a partir do referencial teórico da Teoria Crítica. A dificuldade de resenhar textos que articulem o trabalho sobre os filmes com as obras frankfurtianas também pode ser citada como uma espécie de resistência vivida pelo Grupo diante da fixação nos materiais de estudo. Desse modo, podemos compreender que essa dificuldade de dar continuidade e se fixar nos objetos trabalhados é produto do consumo acrítico do choque audiovisual, do modo fetichizado com que lidamos com os bens culturais. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de estabelecer um trabalho sistemático e contínuo sobre os materiais de estudo que permita o processo de autodisciplinamento e, com isso, a construção da capacidade de reflexão crítica sobre os processos educacionais em tempos de sociedade excitada.

Nesse contexto, as características que identificamos como marcas do cinema hitchcockiano, a saber, a apresentação demorada das imagens, a criação

de imagens para ilustrar estados subjetivos, a valorização dos objetos em cena e o suspense decorreram do estabelecimento de uma relação detida e contínua de estudos sobre a cinematografia de Hitchcock através da Teoria Crítica. Desse modo, entendemos que a relação demorada com as imagens, com a narrativa, com os personagens, com a música proporcionada pelos filmes hitchcockianos pode ser uma forma de resistência à distração que dificulta o “envolvimento sem reservas com algo” nos termos de TÜRCKE (2010). Sendo assim, consideramos a disciplina, diferentemente das discussões presentes nos estudos pedagógicos, como resistência aos choques audiovisuais que proporcionam a não permanência nos objetos enquanto a indisciplina foi entendida neste estudo como sinônimo de acomodação e de conformismo na medida em que contribui para a manutenção da heteronomia.

Dessa maneira, o processo de autodisciplinamento experimentado pelo Grupo foi compreendido como reeducação do olhar já que o “Cinema ComVida” contribuiu para o desenvolvimento de uma relação mais próxima com os objetos de modo a permanecer neles e por alguns instantes se perder. Desse modo, verificamos a necessidade de se “tornar receptível”, tal como afirma TÜRCKE (2010), a fim de fazer com que as imagens, as histórias, a música, as emoções penetrem o espectador e sejam experimentadas, pensadas, significadas. Especialmente no processo educativo de professores e alunos em que as emoções e os sentimentos como o medo, a raiva e a culpa precisam ser constantemente reprimidos e negados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Sociologia e investigação social empírica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Org.). **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-40.

BANCO DE TESES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Brasília: Capes, 2006. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 set. 2013.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 55-57, set. 2012.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. São Paulo: BDTD, 2006. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso em: 11 set. 2013.

BOGDANOVICH, P. Um jovem com mente de mestre. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Hitchcock**. Rio de Janeiro: Stamppa, 2011. p. 365-413.

BUTCHER, P. Alfred Hitchcock não é apenas um filme. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Hitchcock**. Rio de Janeiro: Stamppa, 2011. p. 281-290.

CAPUZZO, H. O cinema da cumplicidade. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Hitchcock**. Rio de Janeiro: Stamppa, 2011. p. 75-78.

DUARTE, R. **Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FONSECA, A. de C. **Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea**. 2009. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

GROSS, I. **Discurso pedagógico sobre indisciplina escolar**. 2009. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

HAVENSTEIN, S. W. **Letrinha bonita, corpinho quieto e boquinha fechada: um estudo sobre os mecanismos disciplinares em classes de alfabetização**. 2009. 73 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LOSSO, E. G. B. **Materialismo e teologia: traumas, recalques, e cegueiras do fundamentalismo e da secularização**. Rio de Janeiro: **Revista.doc**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 5, p. 01-18, jan./jun. 2008.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MELMAN, C. **O Homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MENDES, F. M. D. **Indisciplina escolar na visão de coordenadores pedagógicos**. 2009. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

MOURA, T. M. de. **Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar**. 2010. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NOGUEIRA, Y. P. de A. **Política de formação do professor de Educação Física e indisciplina escolar**. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

PEREIRA, M. A. da S. **Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente.** 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

PERON, M. L. A estética cinematográfica de Alfred Hitchcock. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Hitchcock.** Rio de Janeiro: Stamp, 2011. p. 27-33.

POMMER, M. E. O cinema devorador de Alfred Hitchcock. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Hitchcock.** Rio de Janeiro: Stamp, 2011. p. 47-57.

PUCCI, B. Teoria da semicultura: elementos para uma proposta educacional. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1-2, p.33-43, jan./dez. 1995.

SAFATLE, V. Por uma crítica da economia libidinal. São Paulo: Revista Ide Psicanálise e Cultura, vol. 31, n. 46, p. 16-26, 2008.

SANTOS, L. G. dos **Os significados da indisciplina na escola.** 2011. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

TEIXEIRA, A. **Cenas de uma escola contemporânea: uma geração indisciplinada ou uma geração de novos sujeitos?** 2010. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

TRUFFAUT, F. Introdução (1966) do livro Hitchcock/Truffaut: entrevistas. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Hitchcock.** Rio de Janeiro: Stamp, 2011. p. 315-324.

TÜRCKE, C. **Filosofia do sonho.** Ijuí: Editora da Unijuí, 2010.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação.** Campinas: Editora da Unicamp, 2010a.

XAVIER, I. Prefácio à edição brasileira do livro Hitchcock/Truffaut: entrevistas. In: PINHEIRO, M. (Org.). **Hitchcock.** Rio de Janeiro: Stamp, 2011. p. 69-74.