UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

WILIAN CÂNDIDO CORRÊA

REGIMENTO ESCOLAR E OS ECOS DISCURSIVOS VINCULADOS ÀS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL

CATALÃO (GO)
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - https://www.ufcat.edu.br

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Tese

2. Nome completo do autor:

Wilian Cândido Côrrea

3. Título do trabalho

REGIMENTO ESCOLAR E OS ECOS DISCURSIVOS VINCULADOS ÀS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor

Documento assinado eletronicamente por **Wilian Cândido Corrêa**, **Usuário Externo**, em 25/02/2025, às 20:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0167778** e o código CRC **A1EC75DC**.

Referência: Processo nº 23852.000490/2025-85 SEI nº 0167778

Documento assinado digitalmente
GUILHERME FIGUEIRA BORGES
Data: 26/02/2025 14:53:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

WILIAN CÂNDIDO CORRÊA

REGIMENTO ESCOLAR E OS ECOS DISCURSIVOS VINCULADOS ÀS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem. Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Identidade. Linha de Pesquisa: Discurso, Sujeito e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges.

CATALÃO (GO)
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Côrrea, Wilian Cândido
Regimento escolar e os ecos discursivos vinculados às experiências de escolarização infantil / Wilian Cândido Côrrea. - 2025.
xiv, 181 f.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2025.
Bibliografia.
Inclui tabelas, lista de tabelas.

1. Regimento escolar. 2. Subjetividade Infantil. 3. Poder e resistência. I. Borges, Guilherme Figueira, orient. II. Título.

CDU 811.134.3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - https://www.ufcat.edu.br

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 03/2025 da sessão de Defesa de Tese de Doutorado, que confere o título de Doutor em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos vinte dias de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, a partir das catorze horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"REGIMENTO ESCOLAR E OS ECOS DISCURSIVOS VINCULADOS ÀS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL"** de autoria do doutorando **Wilian Cândido Côrrea**, matrícula 2021100478. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, **Professor Doutor Guilherme Figueira Borges (PPGEL/UFCAT),** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Professor Doutor Bruno Franceschini (PPGEL/UFCAT),** membro titular interno; **Professor Doutor Bruno Gonçalves Borges (PPGEL/UFCAT)**, membro titular interno; **Professor Doutor Israel de Sá (PPGEL/UFU)**, membro titular externo; **Professora Doutora Luana Alves Luterman (POSLLI/UEG),** membro titular externo**.** A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato (X) Aprovado ( ) Reprovado por seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2o A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA:

Documento assinado eletronicamente por **BRUNO FRANCESCHINI**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2025, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

Documento assinado eletronicamente por **Israel de Sá**, **Usuário Externo**, em 20/02/2025, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Luana Alves Luterman**, **Usuário Externo**, em 20/02/2025, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **BRUNO GONCALVES BORGES**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2025, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0157630** e o código CRC **FE083637**.

Referência: Processo nº 23852.000490/2025-85 SEI nº 0157630

Documento assinado digitalmente
GUILHERME FIGUEIRA BORGES
Data: 21/02/2025 14:54:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dedico este trabalho aos meus pais. Ao meu pai, Renato Cândido (*In memorian*). Sua ausência é sentida, mas sua presença continua a me fortalecer. À minha mãe, Vicência Barbosa, por sempre acreditar em mim e me apoiar em todas as minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à valiosa colaboração de diversos interlocutores que, direta ou indiretamente, me apoiaram nessa jornada de constante aprendizado e transformação. Agradeço a todos que, com suas contribuições, me ajudaram a crescer como professor, pesquisador e como pessoa.

Para além da dedicatória, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha família, especialmente à minha mãe e aos meus irmãos, Lúcio e Renata. O apoio e incentivo que recebi deles foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios desta jornada. Também sou muito grato ao meu companheiro, JB, cuja insistência me motivou a iniciar essa trajetória, mudar de cidade e concluir todo o processo de Pós-Graduação em nível de Doutorado. Sem a presença e o suporte de cada um deles, essa conquista não teria sido possível. Por mais difícil que tenha sido, agradeço sinceramente por terem compreendido e respeitado as escolhas que fiz, mesmo quando pareciam desafiadoras.

Agradeço aos meus colegas e interlocutores, com quem tive a honra de compartilhar ideias e conhecimentos. Em especial, agradeço ao Cacildo, cuja indicação me abriu portas, e ao casal Chico e Léa, que se tornaram meus pares acadêmicos. A doação do livro "*Vigiar e Punir*" foi um presente que impulsionou minhas reflexões e aprofundou as discussões.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges por ter aceitado ser meu orientador. Sua paciência e sabedoria foram essenciais para a construção deste trabalho. A confiança que depositou em mim desde o início da pesquisa foi um estímulo constante e me motivou a buscar sempre a excelência.

Reconheço e agradeço ao Prof. Bruno Franceschini, cuja interlocução inspiradora foi fundamental para a construção deste trabalho. Suas aulas e debates me estimularam a pensar de forma crítica e criativa, desafiando-me a ir além dos conhecimentos prévios. A capacidade disruptiva do professor em questionar os saberes estabelecidos foi essencial para que eu pudesse desenvolver uma perspectiva original sobre o meu objeto de estudo.

Sou grato aos professores Dr. Bruno Gonçalves Borges e Dr. Israel de Sá, cuja a interlocução durante a banca examinadora de qualificação foi essencial para a conclusão deste trabalho. Suas contribuições e visões me permitiram reavaliar minhas escolhas e aprimorar a qualidade do meu estudo.

Concebo agradecimentos a interlocução com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão e à colaboração da equipe escolar, que foram fundamentais para a coleta de dados e para a construção de um olhar mais crítico sobre o objeto de estudo. A experiência na escola contribuiu significativamente para meu desenvolvimento como pesquisador, aprimorando minha constituição ética e permitindo-me tornar um pensador crítico do sistema educacional.

Agracio à comunidade do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, em especial aos colegas, professores e funcionários, pelo apoio e pela colaboração. As trocas acadêmicas e o auxílio nos processos burocráticos foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Por fim, penhoro meus agradecimentos aos leitores por se tornarem interlocutores de saber, ao engajarem-se na leitura e na construção de novos sentidos a partir deste trabalho. Ao fazerem isso, contribuem para a produção de um conhecimento que é sempre histórico, social e em constante transformação.

RESUMO:

Esta tese analisa e descreve as materialidades, além de definir pontos interpretativos que são fundamentais para a investigação proposta sobre o corpus documental do Regimento Escolar e do livro de ocorrências, os quais influenciam a constituição do sujeito escolar infantil. Trata-se de uma análise que pretende (i) identificar os discursos dominantes que moldam as condutas e as subjetividades infantis no contexto escolar; (ii) analisar como esses discursos, entendidos como tecnologias de poder, produzem e regulam subjetividades que se tornam passionais e conformes às normas estabelecidas; e (iii) investigar as estratégias de resistência e as negociações que os alunos mobilizam para construir suas próprias subjetividades, desafiando ou adaptando as normas impostas. Além desses objetivos, essa análise busca questionar as normas e expectativas que disciplinam as condutas infantis, ao mesmo tempo em que se concentra em desvelar os mecanismos de poder que subjazem a essas normas, evidenciando como elas não apenas moldam a subjetividade infantil, mas também contribuem para a construção de um sujeito escolar normatizado. A partir da perspectiva foucaultiana, a proposta investiga tanto os discursos explícitos quanto os implícitos presentes no Regimento Escolar, revelando os mecanismos de poder que sustentam as práticas de escolarização e informam os saberes sobre a infância. Utilizando conceitos foucaultianos (2008, 2010, 2014, 2022) como discurso, enunciado e poder, a tese examina as relações de saber-poder no espaço escolar, buscando identificar oportunidades de resistência e transformação nas práticas educativas. Os resultados mostram que o discurso regimental, ao estabelecer normas e expectativas, naturaliza comportamentos específicos, contribuindo para a produção de um sujeito escolar alinhado às exigências sociais. Contudo, a pesquisa também evidenciou que, apesar de sua rigidez, o discurso regimental não é imune a resistências e contradiscursos, permitindo a construção de novas subjetividades. Diante disso, esta tese oferece uma contribuição significativa ao campo da, desnaturalizando as normas escolares e expondo as relações de poder que permeiam as práticas de escolarização das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Regimento Escolar. Subjetividade Infantil. Poder e resistência.

ABSTRACT:

This thesis analyzes and describes the materialities, in addition to defining interpretative points that are fundamental to the proposed investigation on the documentary corpus of the School Regulations and the incident book, which influence the constitution of the child school subject. This analysis aims to (i) identify the dominant discourses that shape children's conduct and subjectivities in the school context; (ii) analyze how these discourses, understood as technologies of power, produce and regulate subjectivities that become passionate and conform to established norms; and (iii) investigate the resistance strategies and negotiations that students mobilize to construct their own subjectivities, challenging or adapting the imposed norms. In addition to these objectives, this analysis seeks to question the norms and expectations that discipline children's conduct, while focusing on revealing the mechanisms of power that underlie these norms, evidencing how they not only shape children's subjectivity, but also contribute to the construction of a standardized school subject. From a Foucauldian perspective, the proposal investigates both the explicit and implicit discourses present in the School Regulations, revealing the mechanisms of power that support schooling practices and inform knowledge about childhood. Using Foucauldian concepts (2008, 2010, 2014, 2022) such as discourse, statement and power, the thesis examines the relations of knowledge and power in the school space, seeking to identify opportunities for resistance and transformation in educational practices. The results show that the regimental discourse, by establishing norms and expectations, naturalizes specific behaviors, contributing to the production of a school subject aligned with social demands. However, the research also showed that, despite its rigidity, the regimental discourse is not immune to resistance and counter-discourses, allowing the construction of new subjectivities. In view of this, this thesis offers a significant contribution to the field of, denaturalizing school norms and exposing the power relations that permeate children's schooling practices.

KEYWORDS: School Regulations. Children's Subjectivity. Power and Resistance.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – O discurso dos direitos dos alunos no Regimento Escolar 47
TABELA 02 – A linguagem das normas e sua influência na conduta infantil..... 72
TABELA 03 – Progressão de medidas disciplinares e suas respectivas características..... 87
TABELA 04 – Variedade de ocorrências registradas na escola 148
TABELA 05 – Registro de reincidência de ocorrência escolar 160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

01 – DISCURSO E SUBJETIVIDADE: A INFLUÊNCIA DO REGIMENTO ESCOLAR NA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA 16

1.1 – Noção sobre os discursos em torno do objeto estudado. 18

1.2 – O regimento escolar entre o saber e poder 32

1.3 – A subjetividade infantil por meio da objetivação de condutas. 44

02 – REGIMENTO ESCOLAR E OS PADRÕES NORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO IDEAL.....60

2.1 – Regimento escolar e as implicações da figura do aluno ideal. 62

2.2 – O regimento como construtor de normas e condutas. 71

2.3 – Práticas de controles e a sanção normalizadora no espaço escolar 83

03 – AS FISSURAS DO DISCURSO E OS ALUNOS EM (RE)EXISTÊNCIA..... 107

3.1 – Escolarização de criança: objeto, sujeito e as (RE)significações do discurso 109

3.2 – Resistências e narrativas subversivas. 125

3.3 – Práticas de registro de condutas de alunos 153

CONSIDERAÇÕES FINAIS 170

REFERÊNCIAS.....175

INTRODUÇÃO

A presente tese, ao investigar as intrincadas relações entre linguagem e discurso, inspirada pelas reflexões foucaultianas, elege o regimento escolar (RE) como um dispositivo discursivo privilegiado para analisar as formas de vida escolar e a regulação das práticas de escolarização infantil. Parte-se da hipótese de que o RE, enquanto documento normativo que estrutura o funcionamento da escola, materializa as relações de poder e os mecanismos de controle que permeiam o espaço escolar, contribuindo ativamente para a formação das subjetividades e posições de sujeito das crianças. Ao analisar o RE, torna-se possível identificar os discursos que orientam as ações dos sujeitos escolares, desde as práticas administrativas até as experiências de escolarização dos alunos, revelando como a linguagem se torna um instrumento de poder e subjetivação no contexto escolar, evidenciando, por exemplo, como os mecanismos de controle operam através de discursos sobre disciplina e hierarquia, conduzindo as experiências e subjetividades das crianças.

Dessa forma, destaca-se que trabalhar com o documento regimental implica ressaltar os discursos normativos que regem a conduta da criança e moldam seu perfil, permitindo que ela se adapte de maneira dócil às previsões estabelecidas para sua escolarização. Com isso, essa proposta nutre o desejo de contribuir com uma abordagem interpretativa que desafie as práticas de escolarização e promova reflexões que ajudem a desconstruir e desnaturalizar o discurso regimental que governa a conduta da criança no espaço escolar.

Considerando essas possibilidades de materialização, surgem as perguntas de pesquisa que se revelam essenciais para orientar este estudo: De que modo os discursos presentes no RE instituem práticas de escolarização que disciplinam as condutas infantis e moldam a subjetividade discente, produzindo um perfil idealizado de aluno nos anos iniciais do ensino fundamental público? Quais são as implicações desses discursos para a experiência escolar da criança, especialmente no que diz respeito à construção de um sujeito escolar normatizado e disciplinado? De que forma os alunos, ao se apropriarem dos discursos do RE, produzem sentidos que tanto reforçam quanto desafiam as normas instituídas?

A partir das problematizações apresentadas, este estudo delimita seu escopo de análise com base nos postulados de Paveau (2013), concentrando-se em dois documentos distintos: o RE, que é adotado como *corpus* de trabalho, e o livro de ocorrências, que atua como *corpus* de

referência. Ambos estão relacionados a uma escola pública municipal na zona urbana de Catalão, Goiás, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao considerar o RE como *corpus* de trabalho, analisa-se com mais profundidade os discursos contidos nele. O livro de ocorrências, por sua vez, serve como um ponto de comparação, permitindo verificar como as normas do regimento são aplicadas na prática e quais efeitos têm na conduta das crianças, ajudando-as a se tornarem sujeitos escolares. Essa comparação entre o que está escrito no regimento (*corpus* de trabalho) e a realidade observada (*corpus* de referência) possibilita identificar as relações entre os discursos normativos e as práticas disciplinares.

Depois de empreender na escolha do *corpus*, a presente pesquisa, situada no campo da análise do discurso, optou por um estudo de caso único, elegendo uma instituição escolar dentre as 34 do município de Catalão, Goiás. Essa escolha metodológica se justifica pela busca de uma análise microdiscursiva, essencial para identificar padrões e regularidades presentes no corpus documental, constituído pelo regimento escolar e o livro de ocorrência. A imersão detalhada no *corpus* de trabalho e de referência permite uma investigação que seria inviável em um estudo de abrangência mais ampla.

A busca por essa densidade analítica, impossibilitada em um estudo com todas as 34 escolas, justifica-se também pela especificidade do regimento escolar. Embora unificado para a rede pública municipal de Catalão desde 2009, esse documento constitui um *corpus* discursivo rico, materializando concepções de educação, poder e gestão escolar. A análise da introdução do regimento revela um discurso de legitimação, construído através de referências à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e ao Conselho Municipal de Educação, instâncias que conferem autoridade e validade ao texto. Essa análise inicial demonstra como o discurso se ancora em fontes de poder para estabelecer sua própria autoridade.

A escolha de uma instituição escolar para este trabalho se justifica pela relevância do seu contexto específico para os objetivos desta pesquisa, que se concentra na análise do discurso no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa fase escolar, com suas particularidades no que tange às interações e práticas pedagógicas para crianças, oferece um campo fértil para a investigação das dinâmicas discursivas que moldam a subjetividade infantil. Ao ingressar nesta etapa de ensino, a criança é imersa em um conjunto de discursos que não apenas normatizam sua conduta, mas também orientam a constituição de suas subjetividades e posições de sujeito. Nesse sentido, a análise dos discursos presentes nos livros de ocorrência e no regimento escolar busca compreender como as crianças são interpeladas por esses discursos, como elas se posicionam em relação a eles e como suas práticas de subjetivação são influenciadas pelas

formações discursivas que circulam no espaço escolar. Investiga-se, por exemplo, como os discursos sobre disciplina se manifestam nas interações cotidianas e como eles contribuem para a construção de representações sociais e relações de poder no contexto dos anos iniciais.

A singularidade da escola escolhida, situada em uma região afastada da região central da cidade, torna-se um fator importante para a análise da subjetividade infantil, pois, como explicitado anteriormente, a materialização das dinâmicas discursivas e a constituição das posições de sujeito não ocorrem de forma homogênea em todas as instituições. Mesmo diante de um regimento unificado, cada comunidade escolar apresenta particularidades que se refletem nos discursos que ali circulam, influenciando diretamente a forma como as crianças se posicionam e se subjetivam.

A escolha de uma escola localizada em uma região mais afastada do centro, portanto, busca capturar as nuances discursivas que emergem de um contexto socioespacial distinto, nuances que, como ensina Foucault (2008), são constitutivas das formações discursivas, carregadas de significados sociais, históricos e políticos. Assim, postula-se que uma escola situada em uma área periférica apresentará dinâmicas discursivas distintas em comparação a uma escola central, o que se refletirá em efeitos de sentido específicos nos registros de ocorrência, abrangendo temas como disciplina, resistência e relações de poder. A análise desses discursos, portanto, permitirá compreender como as representações sociais e as práticas pedagógicas se configuram nesse contexto particular, influenciando diretamente a subjetividade das crianças e como os discursos normativos presentes no regimento escolar são ressignificados e operacionalizados no cotidiano escolar, materializando-se nas ocorrências registradas no livro de ocorrência.

As escolhas metodológicas desta pesquisa, além de justificarem o recorte do estudo, fundamentam-se em razões de ordem pessoal e profissional. A experiência acumulada desde 2006 na área da pedagogia, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilita a observação dos desafios enfrentados pelas crianças nesse contexto. Essa vivência proporciona um olhar sensível sobre as interações e práticas pedagógicas, despertando o interesse em investigar como os discursos pedagógicos influenciam a constituição da subjetividade infantil. Ademais, a trajetória profissional na educação evidencia a importância de compreender as relações de poder e as representações sociais que se manifestam no cotidiano escolar, elementos centrais para a análise do discurso.

Assim, acredita-se que essa experiência prática, aliada ao rigor metodológico da análise do discurso, permitirá uma investigação relevante sobre a formação das crianças no espaço escolar. Tal investigação torna-se ainda mais pertinente ao considerar que o RE e o livro

de ocorrência não se limitam à normatização da conduta dos estudantes, mas abrange a vida da comunidade escolar como um todo, configurando-se como um espaço privilegiado para a análise das dinâmicas discursivas que moldam o espaço educacional.

Para viabilizar a análise dos aspectos propostos, a pesquisa não se propõe a avaliar individualmente as práticas discursivas direcionadas à criança, mas a investigar os mecanismos de poder que subjazem a essas práticas e sua articulação com os saberes que se produzem sobre o sujeito, especificamente a criança nos anos iniciais do ensino fundamental. Em vez de questionar a adequação ou inadequação de determinadas ações, a pesquisa busca compreender como as relações de poder, controle e vigilância, presentes nos discursos do RE e nas instâncias discursivas a ele associadas, influenciam as condutas, os corpos e os discursos sobre os alunos dessa etapa da educação, ao mesmo tempo em que ressalta a importância das regras e normas dentro do contexto do discurso regimental. Dessa forma, o propósito é problematizar as práticas disciplinares e os saberes que as sustentam, sem emitir juízos de valor sobre a escola, mas sim analisar como elas se inscrevem em um contexto histórico e social mais amplo.

A partir dessa perspectiva, recorta-se o objetivo geral para este trabalho, a saber: analisar os discursos que moldam as condutas e subjetividades infantis no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, investigando tanto as normas impostas quanto as estratégias de resistência e negociação mobilizadas pelos alunos, a partir da análise do regimento escolar e dos livros de ocorrência. Dessa perspectiva, debruça-se sobre algumas obras foucaultianas para embasar esta pesquisa e contribuir com seus resultados. Essas obras oferecem uma base teórica sólida e contribuições significativas para o entendimento do objeto em estudo. Através de conceitos e ideias extraídos de "*A arqueologia do saber (2008)*", "*vigiar e punir (2014)*", "*Microfísica do poder (2022)*" e "*Governo de si e dos outros (2016)*", é possível não apenas explorar diferentes abordagens analíticas, mas também dialogar com diversas áreas do conhecimento. De tal modo, essas obras ajudam a traçar um panorama não definitivo, mas que aponta para caminhos possíveis e instigantes, revelando oportunidades de subversão do pensamento e desafiando as convenções estabelecidas.

Sob essa perspectiva, a tese está estruturada em três capítulos, cada um deles destinado a enriquecer os entendimentos teóricos sobre ideias, discursos, enunciados, saberes e poderes. Além disso, busca-se explorar as verdades relacionadas à objetivação de direitos e à subjetivação emergente do discurso associado ao RE. Cada capítulo começa com uma reflexão embasada em uma epígrafe, que serve para construir analogias com as três etapas que os compõem. Ao organizar os capítulos dessa forma, visa-se não apenas aprofundar a análise sob

a óptica foucaultiana, mas também facilitar a compreensão das inter-relações entre os temas que serão abordados ao longo do texto.

O primeiro capítulo inicia-se com uma imersão nos conceitos foucaultianos de discurso e enunciado, a fim de analisar como o RE molda a subjetividade infantil. Em seguida, aprofunda-se a análise, buscando identificar os mecanismos pelos quais o RE naturaliza determinadas expectativas de comportamento, como a quietude e a obediência. Na sequência, o estudo explora a relação entre o RE e a produção de saber sobre a criança, demonstrando como o documento contribui para a definição de papéis sociais e a manutenção de relações de poder. Por fim, o capítulo investiga os instrumentos de objetivação de condutas presentes no RE, analisando como o documento define os direitos dos alunos e molda suas experiências escolares.

Dando continuidade à análise, o segundo capítulo aprofunda a investigação sobre como o RE molda a subjetividade infantil. Para evidenciar a influência sutil das normas e diretrizes do documento analisado, este capítulo procura refletir e desvelar os mecanismos de controle e disciplina presentes no cotidiano escolar. Além disso, o capítulo explora como o RE, por meio de suas regras e expectativas, constrói um aluno ideal, moldando tanto suas condutas quanto suas experiências de aprendizagem.

A primeira parte do segundo capítulo problematiza a noção de “aluno ideal”, implícita no RE. Em vez de buscar um modelo único, a análise se concentra na diversidade de expectativas e comportamentos prospectados pelos saberes das normas institucionais. Essa reflexão visa compreender como as práticas de escolarização contribuem para a formação de subjetividades, influenciando não apenas as condutas dos alunos, mas também suas experiências e percepções de si mesmos. A análise se volta, portanto, para as formas de objetivação que emergem nessas dinâmicas, destacando como as expectativas sociais moldam a experiência da criança ao se tornar um sujeito escolar.

Na segunda parte, aprofunda-se a análise do discurso associado ao RE como um instrumento de formação de condutas. Ao examinar os discursos presentes nesse documento, busca-se compreender como as normas e expectativas institucionais moldam as ações, hábitos e relações interpessoais das crianças desde os anos iniciais do ensino fundamental. Nesta etapa, a análise foca na identificação dos valores e condutas valorizadas pelo discurso regimental, e como ele contribui para a construção de uma subjetividade alinhada às expectativas sociais, preparando os alunos para a vida em sociedade.

Práticas de controles e a sanção normalizadora, é o foco da terceira parte do segundo capítulo que se concentra nas análises das normas regimentais, buscando compreender como a

escola categoriza comportamentos como “normais” ou “desviantes”. Para isso, utiliza-se punições como mecanismos de controle, que moldam os alunos segundo um padrão preestabelecido. Neste enquadramento, a obra de Foucault (2014), especialmente “*Vigiar e Punir*”, serve como referência para analisar como o corpo infantil é submetido a essas práticas de normalização, visando à produção de indivíduos obedientes, conformes e submissos.

O terceiro capítulo investiga as marcas deixadas pelas fissuras do discurso na vida e nas relações dos alunos, buscando compreender se ele está caminhando para um mundo mais uniforme ou, ao contrário, celebrando a singularidade de cada indivíduo e grupo. Este capítulo é dividido em três partes, cada uma dedicada a explorar aspectos distintos: primeiro, como os alunos se constituem como sujeitos no contexto escolar; segundo, como as formas de resistência e a construção de contradiscursos influenciam esse processo; e, por último, como o livro de ocorrência serve tanto como um instrumento de controle quanto como um espaço para a produção de narrativas sobre os alunos. Neste capítulo, é possível entender que a imposição de um modelo idealizado para a vida escolar, por mais rígida que seja, paradoxalmente gera espaços para a não conformidade. Ao tentar moldar a experiência do aluno de forma tão específica, o discurso escolar acaba criando brechas que permitem a expressão de individualidades e resistências.

Em suma, ao analisar o RE sob a perspectiva foucaultiana, propõe-se uma nova leitura dos mecanismos de saber e poder que atuam na formação das subjetividades infantis. Em vez de ver as normas escolares como meros conjuntos de regras, a pesquisa revela como esses documentos funcionam como tecnologias de poder que moldam as condutas, pensamentos e desejos dos alunos. A investigação busca entender em que medida quem entra na escola é apenas uma criança e em que medida essa criança se transforma em um sujeito escolar (aluno).

Espera-se que as problematizações aqui realizadas consigam contribuir para o campo da educação desnaturalizando as normas escolares e expondo as relações de poder subjacentes. Além disso, o estudo identifica dispositivos de poder presentes na escola, como exames, vigilância e classificação, e analisa as resistências dos sujeitos escolares em relação às normas estabelecidas. Por fim, propõe-se uma nova agenda de pesquisa que questione as dinâmicas de poder nos anos iniciais do ensino fundamental, visando uma reflexão mais crítica sobre a formação das subjetividades no espaço escolar.

CAPÍTULO I
DISCURSO E SUBJETIVIDADE: A INFLUÊNCIA DO REGIMENTO ESCOLAR NA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA

Entendendo que, no âmbito escolar, diversas materialidades discursivas são construídas a partir de saberes associados ao discurso do RE, é essencial investigar como essas materialidades organizam tais saberes. Isso orienta a conduta da criança, permitindo que ela se torne um sujeito escolar em conformidade com as prescrições desse discurso. Nesse sentido, pretende-se analisar como o RE, por meio de seu discurso, constrói a figura do "aluno ideal", exercendo poder sobre a produção da subjetividade infantil. Além disso, o capítulo demonstra que o discurso relacionado ao RE não apenas define a infância na perspectiva da escolarização, mas também estabelece o papel do estudante, por meio de normas e enunciados que predefinem comportamentos e saberes.

Uma outra preocupação central deste capítulo é analisar como o RE organiza a percepção da conduta da criança na escola, revelando o imaginário que envolve seus direitos como cidadão e aluno. Nesse contexto, busca-se identificar as normas e regras que orientam a criança como estudante, além de explorar os saberes disciplinares e normativos contidos nesse documento. Também se discutem as relações entre discurso e enunciado, saber e poder, assim como os processos de objetivação e subjetivação, à luz dos estudos foucaultianos. A proposta é oferecer uma compreensão teórica dos conceitos foucaultianos que são essenciais para entender como se forma a subjetividade da criança nos primeiros anos do ensino fundamental, proporcionando uma perspectiva interpretativa sobre as experiências de escolarização do corpo infantil que se manifestam nesse espaço.

A escolha teórica por Michel Foucault, especialmente em suas obras "*Arqueologia do Saber" (2008)* e "*Vigiar e Punir" (2014)*, justifica-se pela compreensão de que os estudos discursivos devem se concentrar na análise do discurso em sua própria dinâmica, sem a necessidade de buscar uma origem fixa ou distante. São escolhas que propõe que o discurso deve ser examinado em relação ao seu contexto, práticas e funções, o que permite uma melhor compreensão de como ele opera nas relações de poder e na construção dos saberes. Essa perspectiva é particularmente relevante para o estudo do RE, pois possibilita investigar como

as normas e os enunciados contidos nesse documento orientam a produção da subjetividade da criança no espaço escolar.

A partir dessa perspectiva, examina-se como o RE, por meio de suas normas e enunciados, configura um "sujeito escolar" específico, dotado de características e comportamentos predefinidos. A análise revela que o RE não apenas estabelece critérios de certo e errado, permitido e proibido, mas também emprega mecanismos disciplinares que visam controlar tanto os corpos quanto as mentes das crianças. Esses mecanismos operam na imposição de normas e na internalização de comportamentos desejáveis, orientando a subjetividade dos estudantes. Assim, este capítulo demonstra que os discursos associados ao RE funcionam como um dispositivo de poder que, ao disciplinar, objetiva não apenas a conduta, mas também a produção de subjetividades alinhadas às expectativas institucionais.

Feitas essas escolhas, acredita-se que a análise das materialidades discursivas presentes no RE permitirá identificar metáforas, pressupostos e elementos implícitos que revelam tanto a visão de infância escolar quanto o perfil esperado do aluno conforme delineado no documento. Além disso, espera-se que essa análise demonstre como o RE estabelece hierarquias e define papéis, criando relações de poder entre alunos, professores e a instituição. Para isso, o procedimento analítico contextualiza o discurso do RE, relacionando-o a outros discursos vigentes na sociedade, como os pedagógicos, jurídicos e políticos. A ideia é dialogar com outros campos associados, buscando enriquecer a compreensão da maquinaria discursiva que molda as subjetividades infantis e as dinâmicas de poder que permeiam a realidade escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse diálogo visa abrir novas possibilidades de reflexão sobre essas questões.

Em função disso, este capítulo se organiza em três seções, que possibilitarão uma análise interpretativa das implicações discutidas. Na primeira seção, investiga-se a noção de discursos e enunciados sob a perspectiva foucaultiana, centrando-se nas práticas discursivas presentes no RE. As reflexões deste item destacam que o discurso ultrapassa a mera combinação de sons e letras; trata-se de um sistema de significação que se inscreve nas práticas sociais, nas relações de poder e nos saberes específicos. Com isso, é importante entender que o discurso vai além da intenção do falante; ele é moldado por contextos sociais e históricos mais amplos. Os enunciados do discurso regimental se manifestam em frases, palavras e gestos, refletindo as circunstâncias em que foram criados. Logo, o objetivo não é apenas listar enunciados e discursos, mas refletir sobre como essa prática discursiva influencia a formação de sentidos e as relações de poder, impactando diretamente a escolarização de crianças para que se torne alunos conformes.

Além disso, a segunda seção deste capítulo explora a relação entre saber e poder, analisando como os enunciados e normas associados ao RE contribuem, por meio de seus discursos, para a construção de uma realidade institucional em que os comportamentos, conhecimentos e papéis das crianças são pré-definidos pelo sistema municipal de educação. Isso resulta na configuração da criança como estudante, impondo-lhe saberes específicos, como a obediência às regras, a hierarquia e os padrões de comportamento.

Por fim, a terceira seção propõe uma análise de como o discurso regimental estimula o imaginário sobre a produção da subjetividade infantil, por meio da objetivação de condutas e da representação da infância na escola. Essa análise revela como as práticas discursivas definem os direitos dos estudantes e influenciam a construção de sua subjetividade. O foco principal é destacar que o discurso presente ao RE não apenas determina os direitos dos alunos, mas também orienta os papéis que as crianças assumem em função desses direitos estabelecidos.

Em relação às particularidades deste capítulo, busca-se instigar uma reflexão sobre a importância de analisar o discurso associado ao RE além de sua função normativa. Assim como uma máquina necessita de uma força motriz para operar, o RE é impulsionado por um conjunto de discursos que moldam as experiências e subjetividades das crianças. Ao longo deste estudo, essa percepção se torna mais clara, desvendando as engrenagens teóricas e discursivas que compõem esse mecanismo e revelando como as normas e regras direcionam as subjetividades infantis, orientando as crianças a se posicionar como sujeitos escolarizados. Ao final desta análise, compreende-se que o RE, longe de ser um mero documento burocrático, atua como um dispositivo de formação da subjetividade infantil, capaz de construir realidades e definir comportamentos. Ao esclarecer os mecanismos que possibilitam esse processo, a análise sugere que a transformação das práticas escolares deve necessariamente passar pela desnaturalização das normas e pela criação de espaços que permitam a emergência de novas subjetividades.

1.1 – Noção sobre os discursos em torno do objeto estudado

É notório que ao ingressar na escola, a criança se insere no espaço institucional e é exposta a diversos discursos que moldam sua forma de pensar e agir. A partir desse olhar, o RE emerge como uma categoria de análise relevante. Por isso, quer-se compreender como esses discursos contribuem para a formação da criança como sujeito do ensino fundamental nos anos iniciais. Essa escolha é fundamentada na compreensão de que os discursos instituídos para fabricar a conduta da criança serve como referência para problematizar as formas de ser sujeito, tanto na condição de criança quanto na realidade de estudante, já que para Foucault (2014), a conduta não se limita a um simples comportamento, mas envolve um conjunto de práticas,

discursos e relações de poder que moldam as ações dos indivíduos. Ao falar em "conduzir condutas", o autor destaca a dimensão ativa e estratégica do poder, que não se impõe de forma arbitrária, mas se inscreve nas práticas cotidianas e nas subjetividades. A noção de governo, nesse sentido, não se reduz ao controle estatal, mas abarca todas as formas de direção e orientação das condutas, incluindo as práticas de autogoverno.

Posto isso, para iniciar a reflexão sobre esses propósitos, é essencial explorar conceitos foucaultianos, como os de discurso e enunciado, a fim de aprofundar a compreensão da dinâmica das práticas discursivas presentes no RE. Ao analisar a linguagem e as expressões utilizadas no RE, busca-se identificar exemplos que evidenciam a construção de um discurso normativo sobre a infância. Esses exemplos não estão necessariamente explicitados no documento regimental, mas, quando associados a ele, tornam-se materializações desse discurso.

Um deles enfatiza que a criança quieta e participativa é vista como ideal para o aprendizado, segundo a perspectiva de muitos professores. Outros exemplos especificam comportamentos desejáveis, como respeito, disciplina e colaboração, moldando a imagem da criança como um aluno obediente, responsável e dócil. É importante notar que tais exemplos, sejam eles prescritos ou expressos de forma oral, são naturalizados e associados a uma conduta dócil que traz benefícios educacionais. Isso perpetua mecanismos disciplinares, como punições e recompensas, que visam moldar comportamentos infantis considerados adequados.

A partir desses exemplos, fica evidente que a valorização excessiva da quietude e da passividade infantil, presente em muitos discursos escolares, limita o desenvolvimento dos estudantes e desconsidera as necessidades específicas de cada um deles. Para compreender como esses discursos se constituem e se reproduzem, é necessário aprofundar a análise dos conceitos de discurso e enunciado sob a perspectiva foucaultiana. Para compreender os conceitos de discurso e enunciado, é importante destacar que essa análise será realizada à luz das reflexões apresentadas na obra "*Arqueologia do Saber*", de Michel Foucault. (2008). Tais conceitos serão explorados de forma analítica no *corpus* de trabalho que é o RE, da escola pesquisada.

De acordo com o regimento analisado, ele se organiza em títulos, capítulos e seções, abrangendo desde os princípios gerais da educação municipal até as minúcias do funcionamento escolar. Destacam-se:

> **Títulos:** TÍTULO I - Da Educação Municipal. TÍTULO II - Da Organização da Escola – TÍTULO III - Da Gestão da Escola – TÍTULO IV - Do Pessoal da Escola – TÍTULO V - Do Corpo Discente – TÍTULO VI - Das Disposições Gerais. **Capítulos:** detalham os títulos, especificando as normas para cada

> área. **Seções:** aprofundam os capítulos, com artigos que explicitam os direitos, deveres e procedimentos (Grifos nossos).

Dessa forma, o RE da Rede Municipal de Catalão é um documento abrangente que define os princípios, a organização e o funcionamento das escolas municipais. Alinhado à legislação nacional e municipal, o regimento estabelece os objetivos da educação, detalha a estrutura administrativa e pedagógica de cada unidade, especifica as atribuições da equipe gestora, define os direitos e deveres dos profissionais da escola, estabelece normas para o corpo discente e dispõe sobre questões gerais. O que se observa, é que a divisão em títulos, capítulos e seções não é apenas uma questão de organização, mas também de hierarquização de normas e valores. Os títulos, por exemplo, enunciam os grandes temas da vida escolar, como "Organização da Escola" e "Gestão da Escola", delimitando os campos de atuação dos sujeitos. Já os capítulos e seções detalham as normas, especificando os direitos, deveres e proibições.

Essa estrutura hierárquica reforça a autoridade do regimento como um documento que regula e controla o espaço escolar. Ao mesmo tempo, a linguagem utilizada, com o uso frequente de verbos no imperativo e futuro do presente, denota o caráter prescritivo do texto, que busca orientar as condutas e os comportamentos dos sujeitos. Além disso, a organização do regimento também contribui para a produção de perfil da clientela. Ao definir os papéis e as funções de cada membro da comunidade escolar, o documento constrói representações de "aluno", "professor", "diretor" e "funcionário", com atributos e características específicas.

Em razão disso, esse enquadramento convida a ir além de uma visão superficial do discurso e do enunciado, pois, segundo Foucault (2008), o discurso não se limita a um mero conjunto de palavras, a uma expressão individual, a um reflexo da realidade ou a uma verdade absoluta. Por outro lado, quando se trata da materialização do enunciado ele pode se manifestar em uma frase, uma palavra ou até mesmo em um gesto, que, ao ser produzido, se inscreve em um discurso específico, carregando consigo as marcas desse discurso e do contexto em que foi criado.

Conforme Foucault (2008), o discurso vai além da simples combinação de sons ou letras; ele é um sistema de significação que se inscreve nas práticas sociais, nas relações de poder e nos saberes específicos. Para o autor, embora o discurso seja produzido por sujeitos, não se reduz à intenção ou à subjetividade do falante. Em vez disso, é conduzido por estruturas sociais e históricas mais amplas. Por exemplo, no RE (2009, p.43), um enunciado que afirma que "o aluno deve manter-se em silêncio durante as aulas" (E01) não apenas reflete uma expectativa de comportamento, mas também revela uma estrutura de poder que valoriza a

disciplina e a conformidade, moldando a experiência escolar da criança e influenciando suas práticas sociais dentro da sala de aula.

Advoga-se, então, que o discurso não é um espelho da realidade, mas sim uma construção social que a modela e a interpreta. No contexto do RE, o E01 não apenas expressa uma expectativa de comportamento, mas também contribui para a formação de um espaço educacional que valoriza a conformidade. Dessa maneira, o discurso não apenas representa o mundo, mas também o produz, moldando as relações entre alunos e educadores. Para Foucault (2008), o discurso está sempre imbuído de interesses e valores, funcionando como um mecanismo que legitima determinadas formas de saber e poder. Assim, ele estabelece normas de conduta e influencia como as crianças percebem seu papel na escola e na sociedade.

Para que se tenha uma compreensão mais abrangente, Foucault (2008) argumenta que o discurso não se limita apenas ao que pode ser dito. Ele abrange, sobretudo, as regras que determinam o que pode ser pensado, o que pode ser conhecido e o que é considerado verdadeiro em um determinado contexto histórico e social. Essas regras, moldadas por relações de poder, produzem saberes específicos que influenciam a forma como as crianças se expressam e se relacionam enquanto estudantes.

Além disso, Foucault (2008) ressalta que o discurso é moldado por normas sociais e culturais que definem o que é aceitável ou lógico para cada sujeito, incluindo aqueles que participam das organizações escolares. A partir de seu pensamento, lança-se o olhar para a conduta das crianças, reconhecendo que o discurso não se restringe apenas ao que é verbalizado; ele também abrange silêncios e ausências – aquilo que não é dito, mas que, ainda assim, impacta suas condutas e experiências. Por exemplo, normas que enfatizam a importância do silêncio e da obediência nas aulas podem criar um ambiente em que a participação ativa e a expressão individual são desencorajadas.

A percepção que se tem é que os discursos que estabelecem regras de comportamento não apenas orientam as ações das crianças, mas também influenciam as expectativas sobre o que é considerado aceitável no ambiente escolar. Nesse sentido, as crianças internalizam a ideia de que a conformidade é uma qualidade valorizada, o que pode levar à marginalização de suas vozes e opiniões. Essa dinâmica resulta em uma construção de saberes que favorece determinadas perspectivas, enquanto outras são silenciadas. Além disso, Foucault (2008) mostra que a legitimidade de um discurso muitas vezes está atrelada à sua aceitação como "ciência" ou conhecimento reconhecido, o que reforça a hierarquia entre os sujeitos e perpetua a ideia de que apenas certos modos de saber são válidos.

Foucault (2008) também contribui para a noção de discurso ao caracterizá-lo como um sistema, semelhante a uma estrutura, que contém uma dispersão de enunciados dentro de suas regras. Essas regras não apenas determinam quais enunciados podem emergir, mas também influenciam o desaparecimento de outros, refletindo uma dinâmica de presença e ausência. Essa estrutura discursiva implica que o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas um mecanismo ativo na construção da realidade. Ao moldar as narrativas que cercam o comportamento esperado das crianças, o discurso presente em um RE, estabelece parâmetros que definem o que é considerado normal ou aceitável na escola. Logo, as crianças não apenas absorvem essas definições, mas também participam de um processo em que suas percepções e experiências são moldadas pela estrutura discursiva vigente.

Desse modo, para Foucault (2008), o discurso transcende a mera comunicação; ele é uma prática social que molda a realidade ao construir objetos de conhecimento, classificar indivíduos e grupos, e produzir verdades. Por exemplo, uma escola, com suas normas e saberes pedagógicos, atua como um espaço discursivo que produz verdades sobre a conduta social da criança. Por isso, o discurso não apenas reflete a realidade, mas a constitui ativamente, moldando percepções e definindo o que é considerado verdadeiro, normal e possível por meio de enunciados e narrativas.

Em outras palavras, nota-se que o discurso emerge como um conjunto dinâmico de enunciados, limitados por um sistema de emergência histórica. Foucault (2008) denomina esse sistema de "acontecimentos discursivos", sugerindo que, embora as possibilidades de enunciados sejam vastas, elas não são infinitas. No entanto, ao analisar o agrupamento de enunciados que constituem os discursos do RE, é importante interrogar sua emergência enquanto acontecimento, bem como as relações estabelecidas com outros enunciados que operam dentro desse sistema de formação. Ou seja, a análise do discurso não busca uma unidade coesa entre as afirmações, mas sim investigar como essas afirmações se distribuem e se relacionam dentro de um contexto mais amplo.

No caso do discurso presente no RE, ao prescrever o comportamento infantil revela uma complexidade que não se sustenta isoladamente. Essa prescrição está interligada a várias áreas do conhecimento, o que enriquece sua análise. A psicologia, por exemplo, é um campo associado que fornece discursos para uma compreensão do desenvolvimento comportamental e social das crianças, influenciando diretamente a configuração do discurso sobre comportamento adequado. Esse entendimento psicológico molda as expectativas em relação às crianças, estabelecendo padrões que vão além do mero controle de conduta.

A área da didática também desempenha um papel importante no contexto educativo, propondo discursos que versam sobre os processos de ensino que impactam diretamente a experiência das crianças. Em função disso, o discurso didático está intimamente ligado à cultura escolar, refletindo e reforçando valores, crenças e práticas sociais. Livros didáticos, por exemplo, são produtos culturais que não apenas transmitem conhecimentos específicos, mas também veiculam visões de mundo e representações sociais. Ao definir o que é considerado conhecimento válido, quais métodos de ensino são mais adequados e quais papéis sociais são esperados dos alunos, o discurso didático contribui para a reprodução das relações de poder na sociedade. O discurso didático, portanto, não apenas orienta as práticas pedagógicas, mas também influencia as condutas das crianças, muitas vezes de maneira sutil e inconsciente.

Outra área que merece destaque e se entrelaça com o discurso do RE é a das políticas educacionais. Ao estabelecer diretrizes e normas, essas políticas moldam práticas pedagógicas nas instituições de ensino, refletindo as prioridades e valores do contexto social do qual as crianças estão inseridas. Por exemplo, as diretrizes do governo, que visam garantir o direito à educação e ampliar o acesso a todas as etapas da educação básica, fornecem subsídios para a universalização do ensino. Posto isso, o discurso do RE se concretiza na busca por garantir padrões de qualidade na educação pública, evidenciando como as políticas educacionais influenciam diretamente a implementação e a efetividade dos discursos pedagógicos relacionados à conduta e disposição das crianças.

Associado a esses argumentos, outro ponto importante é que as políticas públicas educacionais desempenham um papel preponderante na construção de um discurso normativo sobre o comportamento adequado nas escolas. Ao estabelecer parâmetros como a jornada escolar e a carga horária, esses discursos políticos definem claramente o que é considerado tempo de estudo e tempo livre, moldando as expectativas em relação à disciplina e ao desempenho dos estudantes. Por exemplo, no Art. 154, do RE (2009, p. 44) enuncia que é vedado ao aluno “promover, sem autorização da Direção, coletas e subscrições dentro ou fora da Unidade Escolar”. Esse enunciado enfatiza a importância de um tempo linear e homogeneizado, dedicado ao aprendizado formal. Coletas e inscrições, mesmo que tenham fins nobres, são vistas como interferências que desviam o aluno de seu objetivo principal: o estudo.

Essa norma que enuncia proibições de ações como coletas e subscrições sem autorização, ilustra a forma como a instituição busca assegurar uma produção contínua e homogênea do saber. Esse enunciado não apenas regula a conduta, mas também reflete uma visão de educação que privilegia a eficiência e o rendimento, desconsiderando a multiplicidade de saberes que emergem da prática educativa. Trata-se de entender que a norma impõe um

tempo linear e uniforme, que não apenas limita a liberdade do estudante, mas também ignora a riqueza da experiência educativa, que deveria incluir momentos de reflexão, experimentação e interação social. Em última análise, essa regulamentação não é apenas sobre a disciplina, mas sobre a construção de um sujeito educacional que deve se conformar ao ideal de produtividade e controle, criando uma dinâmica que permeia a vida escolar da criança, onde ela é compelida a ocupar cada momento com atividades pedagógicas, sob o olhar vigilante da Direção.

Essa normatização contribui para a formação de uma cultura escolar específica, na qual o tempo, a disciplina e o rendimento são valorizados, influenciando as práticas de escolarização e as interações entre os diversos atores envolvidos no espaço escolar. Nesse contexto, busca-se em Foucault (2008) compreender o conceito de discurso, que não se resume à mera soma de palavras, mas configura um sistema intrinsecamente ligado a relações de poder, saber e práticas sociais. O discurso é moldado por regras, normas e instituições sociais que delimitam o que pode ser dito e como. Considerando isso, é possível perceber que o RE analisado é permeado não apenas pelos discursos que delineiam as relações de poder do sistema municipal de ensino, mas também por áreas científicas como a psicologia, a didática e as políticas educacionais vigentes.

Em virtude disso, a noção de discurso, conforme concebida por Foucault (2008), é um jogo estratégico, repleto de ações e reações, perguntas e respostas, dominação e resistência. O discurso vai além de uma simples forma de dizer, representa uma verdadeira luta pelo poder. As palavras, ideias e conceitos são dinâmicos, envolvendo uma interação contínua entre os sujeitos, em que as ações de um provocam reações nos outros. Essa dinâmica implica que os discursos fazem parte de uma construção coletiva de sentidos. Por meio de questionamentos e respostas, os sujeitos negociam sentidos, desafiam ideias e constroem consensos, evidenciando a complexidade das relações sociais que permeiam as organizações de ensino.

Esse raciocínio se torna especialmente relevante ao considerar que, para Foucault (2008), o discurso é um campo de batalha onde se travam lutas pelo poder. Grupos dominantes utilizam o discurso para legitimar suas posições e exercer controle sobre os outros, enquanto grupos subalternos buscam conformar ou resistir a essas formas de dominação, criando discursos alternativos. Por isso, Foucault (2008) afirma que o discurso vai além de um mero conjunto de fatos linguísticos; ele não é imparcial, mas representa um espaço de luta e poder, funcionando como uma ferramenta para a construção e manutenção de determinadas ordens sociais.

Courtine (2013), ao se apoiar na perspectiva foucaultiana, reforça a ideia de que o discurso é um fenômeno imbricado nas relações de poder e nas práticas sociais. O autor destaca

que, embora a linguagem seja um componente essencial do discurso, ela por si só não é suficiente para compreendê-lo em sua totalidade. As interações entre os enunciados e as práticas sociais que os produzem são, portanto, fundamentais para desvendar os significados e as funções do discurso em diferentes contextos. Dessa forma, a análise permite perceber como o discurso se entrelaça com as dinâmicas sociais e políticas, revelando as complexidades das relações humanas.

Para ilustrar essa contribuição de Courtine (2013), é relevante considerar um exemplo extraído do RE (2009, p. 43) da instituição pesquisada, especificamente na seção que aborda os deveres dos estudantes: “O aluno deve ser respeitoso com os colegas e professores” (E02) Apesar de sua aparente simplicidade, essa frase carrega um conjunto de significados e expectativas que vão além das palavras. Essa declaração não apenas define um comportamento desejado, mas também reflete normas sociais, hierarquias de poder e a importância do respeito nas interações escolares. Diante disso, fica evidente como o discurso educativo molda a cultura da instituição, influenciando as relações entre todos os envolvidos na comunidade escolar.

Explorando mais a fundo a prescrição do E02, percebe-se que ela representa, à primeira vista, um valor essencial a ser cultivado na comunidade escolar, funcionando como um princípio orientador das relações interpessoais. No entanto, quando proferida por um professor, essa afirmação não apenas expressa um valor, mas também estabelece uma expectativa de comportamento que pode justificar a aplicação de regras e punições, reforçando a dinâmica de poder na relação professor-aluno. Sob essa perspectiva, a delimitação de sentidos que emergem a partir do emprego da palavra “respeito”, embora fundamental em qualquer contexto social, pode se tornar problemática se utilizada de maneira autoritária. Além disso, essa abordagem pode restringir o debate sobre o que realmente constitui respeito, silenciando vozes dissonantes e perpetuando uma visão normativa e hierárquica das relações interpessoais.

Sob outra perspectiva, ao considerar a criança na condição de aluno, o E02 assume um significado diferente. Em contraste com a visão do professor, essa afirmação define um padrão de comportamento esperado, mas para o aluno pode ser percebida como uma imposição que fomenta o conformismo e limita as interações. Essa afirmação oculta uma complexidade, pois, ao normatizar o que é aceitável, tende a restringir as diferentes perspectivas que os alunos poderiam trazer para o espaço escolar. Afinal, quem nunca se sentiu paralisado pelo medo de errar ao ser constantemente lembrado da importância da obediência?

Diante dessa complexidade, onde o “respeito” se revela como um valor ambíguo, que pode tanto promover a ordem quanto limitar a expressão individual, é que se continua a questionar: como pode repensar o “respeito” na sala de aula, de modo a equilibrar a necessidade

de normas e regras com a promoção da autonomia, da diversidade e da capacidade reflexiva dos alunos?

Para refletir sobre essa questão, é importante compreender que o "respeito" na sala de aula não se configura apenas como um valor abstrato ou uma norma social, mas sim como um elemento essencial para a manutenção da ordem social e para o adequado funcionamento da instituição escolar. Em um contexto escolar onde o respeito mútuo é valorizado, tanto alunos quanto professores se sentem seguros e acolhidos para expressar suas opiniões, esclarecer dúvidas e aprender com os erros. O respeito estabelece um clima de confiança e colaboração, no qual todos se sentem à vontade para participar do processo de ensino-aprendizagem.

Quando os alunos respeitam o professor, reconhecem sua autoridade e *expertise,* o que facilita a transmissão de conhecimento e o cumprimento das normas. Da mesma forma, quando o professor respeita os alunos, valoriza suas individualidades, opiniões e necessidades, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento dos estudantes.

Nesse sentido, o "respeito" pode ser considerado um pilar para a ordem e o aprendizado na sala de aula. Ao promover um espaço de respeito mútuo, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e engajados. No entanto, é necessário reconhecer que o "respeito" também pode ser utilizado como um instrumento de poder. Ao exigir que os alunos "respeitem" os educadores e as regras estabelecidas, a escola pode moldar os alunos conforme um modelo ideal de "bom aluno" (obediente, submisso e conformado).

Essa concepção de "respeito" pode impactar negativamente os estudantes, gerando temor em relação a erros, inibindo a expressão de opiniões e limitando o questionamento das normas estabelecidas, que muitas vezes são vistas como verdades absolutas. Esse cenário pode resultar na perda de criatividade, autonomia e capacidade de pensamento reflexivo, fundamentais para a formação de indivíduos autônomos. Portanto, é imperativo estabelecer um espaço escolar que não apenas equilibre a necessidade de ordem social e respeito mútuo, mas que também desafie as relações de poder que moldam essas dinâmicas. Para isso, deve-se construir um espaço onde o "respeito" se fundamenta no diálogo, na escuta atenta e na valorização das diferenças, promovendo uma cultura em que todos se sintam incentivados a questionar e a reconfigurar as normas.

Dessa forma, conforme observado na concepção de Foucault (2008), o mesmo discurso, ao ser analisado por diferentes atores dentro de um mesmo contexto e em condições sociais específicas, adquire significados e funções diversas. Courtine (2013) complementa essa ideia ao explicar que o discurso possui materialidades repetíveis, fundamentando assim a noção

de enunciado. Cada enunciado é compreendido como a unidade elementar do discurso em sua forma singular, moldada pelas relações de poder e conhecimento que o cercam. Porém, não se limita à materialidade das palavras escritas ou faladas. O enunciado envolve uma dimensão linguística e também um conjunto de relações e condições que permitem que ele exista e tenha significado em um determinado contexto. É ele que torna possível a existência de frases, atos de fala e proposições. Ou seja, sem o enunciado, não se pode identificar essas estruturas linguísticas mais específicas.

Como ferramenta de análise, Foucault (2008) não vê o discurso e nem o enunciado apenas como uma simples frase ou proposição. Para ele, o enunciado representa uma unidade que transcende a gramática e a lógica, inserindo-se em um contexto histórico, social e cultural. Como já foi mencionado, o enunciado não é apenas uma sequência de palavras, mas uma prática discursiva que gera efeitos de sentido e de poder. Retomando um exemplo já tratado, o E02, extraído do RE, ilustra essa ideia de enunciado. No contexto do professor, essa frase pode ser interpretada como uma diretriz clara, enquanto para o aluno, ela pode se revelar como uma imposição que limita sua forma de ser, pensar e agir.

Segundo Foucault (2008), o que distingue um enunciado de uma mera frase é a sua função de existência. Essa função não se resume à materialidade das palavras, mas abrange as condições de produção, as regras de formação e as relações de poder que o tornam possível. Por exemplo, E02 não é apenas uma instrução; ela carrega implicações diferentes dependendo do contexto e do ator que a discursiviza. Assim, o enunciado não é um objeto isolado, mas um elemento inserido em um campo de relações discursivas, que o constitui e é, por sua vez, constituído por ele.

Em "*A arqueologia do saber*", Foucault (2008) apresenta o enunciado como um elemento basilar para compreender o funcionamento dos discursos. Para ele, um enunciado não se limita a palavras, mas pode ser qualquer manifestação que transmite um saber, como um gráfico, uma imagem ou um documento. O importante é que essa manifestação seja reconhecida e utilizada como forma de conhecimento em um determinado contexto.

Ao analisar o enunciado, Foucault (2008) busca compreender as condições históricas e sociais que possibilitam o surgimento e a consolidação de determinados discursos. Ele investiga as regras que regulam a produção dos enunciados, as instituições que conferem legitimidade a eles e os efeitos de poder que resultam dessa dinâmica. Assim, cada enunciado desempenha uma função específica dentro de um sistema de pensamento ou discurso, estabelecendo as condições que permitem a emergência de certos enunciados enquanto excluem outros.

Ter noção de enunciado é fundamental para compreender sua aplicação prática. Para ilustrar isso, retoma-se o exemplo (E02) “O aluno deve ser respeitoso”. Este enunciado não existe de forma isolada; ele é permeado por outros que o complementam e contextualizam, refletindo uma rede de significados e normas que influenciam sua análise e aplicação no RE. Quando se enuncia que “O aluno deve usar uniforme”, “O aluno deve cumprir os horários” e “O aluno não deve depredar o patrimônio”, evoca-se a expectativa de que esse aluno seja respeitoso também. Respeitoso por várias razões, dentre elas, para “aumentar os resultados acadêmicos”, para “promover a socialização”, melhorar a “convivência harmoniosa”, e para “ensinar sobre os direitos e deveres” de cada criança, dentre outros.

Essa rede de enunciados insere-se em um contexto mais amplo que compõe as práticas discursivas do RE. Ela vai além da intenção comunicativa do falante e não se restringe a uma simples afirmação ou negação lógica. Em outras palavras, embora a rede de enunciados possa ser expressa em uma frase, não se limita a ela. Por essa razão, para Foucault (2008), o enunciado está ligado a uma formação discursiva, que consiste em um conjunto de regras que definem o que pode e deve ser dito em um determinado campo do saber. O autor também ajuda a entender que o enunciado é uma ferramenta fundamental para analisar como o discurso produz conhecimento, verdade e poder.

Com efeito, a rede de enunciados, utilizados como referência, são construídos a partir de uma variedade de signos linguísticos, incluindo palavras, frases e outros símbolos. No entanto, para Foucault (2008), o que realmente importa não são esses elementos superficiais, mas a condição dos enunciados em si, que deve ser considerada em relação a seus quatro elementos básicos: referente, sujeito, campo associado e materialidade.

O primeiro elemento, denominado “referente”, refere-se a algo específico, seja um objeto, uma ideia ou uma prática social. Esse elemento estabelece a conexão entre o enunciado e o que ele pretende representar no mundo real. Na teoria dos enunciados de Foucault (2008), ressalta-se que o “referente” não é simplesmente aquilo a que um enunciado se refere, mas sim um conjunto de condições e regras que possibilitam a existência e o significado desse enunciado.

Ao analisar um enunciado, Foucault (2008) convida a considerar não apenas o que ele diz, mas também o conjunto de regras e leis que tornam possível sua existência e seu significado. Esse conjunto, denominado “referencial”, estabelece um campo de possibilidades para os objetos e relações mencionados, definindo as condições necessárias para que possam ser nomeados, descritos e relacionados entre si dentro de um determinado discurso. Em outras palavras, o referencial de um enunciado define as regras do jogo que permitem sua existência.

Ao analisar esse referencial, pode-se identificar os temas e questões centrais que o enunciado coloca em discussão.

Para facilitar a compreensão sobre o "referente", retoma-se ao enunciado encontrado E02, do RE da instituição pesquisada: "O aluno deve ser respeitoso". Nesse caso, o referente é a figura do aluno, associada a comportamentos dóceis, pacíficos e submissos. Esse enunciado, produzido em um contexto de valorização da disciplina e da ordem, reflete as concepções de educação vigentes na época, que priorizou a transmissão de conhecimentos e a formação de crianças obedientes. Ao definir o aluno nesses termos, essa proposição contribui para a construção de um sujeito disciplinado e submisso, limitando as possibilidades de questionamento e transformação. É exemplos como esses, que ilustram que o enunciado adquire um referente e começa a produzir efeitos. Assim, a questão do referente está intimamente ligada à relação entre o enunciado e o mundo (construído por meio da linguagem).

Com relação ao segundo elemento, Foucault (2008) destaca que o "sujeito" de um enunciado não se confunde com o autor. Trata-se de uma posição que pode ser ocupada por diferentes indivíduos, e até mesmo pelo mesmo sujeito em momentos distintos. Essa posição é definida pelas regras do discurso e não necessariamente coincide com a identidade pessoal do falante. Dessa forma, o "sujeito" do enunciado é uma construção histórica e social que se relaciona com as práticas discursivas e as dinâmicas de poder.

Para ilustrar a ideia de "sujeito" de um enunciado, imagine um estudante que, em casa, exibe comportamentos considerados desrespeitosos pelos familiares. No entanto, na escola, ele se comporta de acordo com as normas estabelecidas e é visto como um "aluno respeitoso". Nesse caso, a mesma criança ocupa posições subjetivas distintas em contextos variados, evidenciando que o sujeito do enunciado não se confunde com a identidade pessoal do indivíduo.

O terceiro elemento, o "campo associado", revela que os enunciados não existem em um vácuo, mas se inserem em uma rede de relações com outros enunciados. Foucault (2008) argumenta que essas enunciações não são ilhas isoladas; ao contrário, fazem parte de um conjunto mais amplo de declarações. Cada enunciado está inserido em um "domínio", um espaço discursivo que o conecta a outros, tanto aqueles que o precederam e influenciaram sua formulação, quanto aqueles que podem surgir como consequência dele. Essa rede de relações abrange diversas conexões, desde simples menções ou referências a outros enunciados até oposições diretas. Em outras palavras, cada enunciado dialoga com um conjunto de outros, formando uma teia discursiva rica e interconectada.

Para exemplificar, retoma-se o enunciado “O aluno deve ser respeitoso” (E02), que ilustra como os discursos se entrelaçam. Ele dialoga com diversos campos discursivos: o religioso, que valoriza a obediência e a hierarquia; o familiar, que enfatiza a autoridade dos pais; e o social, que naturaliza desigualdades nas relações de poder. Essa interconexão permite que o enunciado adquira múltiplos significados e seja utilizado para legitimar práticas como a disciplina escolar e a submissão às normas sociais. Ao analisar o campo discursivo “associado” a esse enunciado, torna-se possível compreender como as verdades são construídas socialmente e como os discursos moldam a realidade.

A última propriedade destacada por Foucault (2008) é a “materialidade” dos enunciados. Para que as ideias existam, elas precisam ser corporificadas por meio da linguagem, adquirindo um suporte material e uma localização espaço-temporal. Isso evidencia que os enunciados se inserem em um contexto mais amplo, composto por práticas, instituições e discursos que lhes conferem significado e existência concreta. Para Foucault (2008), um enunciado não se limita a uma ideia abstrata; ele requer uma forma concreta de existência. Seja por meio da voz, da escrita ou de qualquer outro meio, o enunciado deve se 'materializar' para deixar sua marca e produzir efeitos. Essa materialidade, que abrange um suporte físico, um tempo e um espaço, é essencial para a constituição do próprio enunciado.

A título de exemplo sobre o elemento da “materialidade”, consideremos o enunciado E02. Esse enunciado não se limita a uma abstração pedagógica; para existir, ele precisa se materializar em práticas concretas, como um aviso afixado na parede da escola, um discurso proferido em uma reunião pedagógica ou uma orientação registrada em um livro de ocorrências. Essa materialidade é fundamental para que o enunciado desempenhe sua função de moldar comportamentos e estabelecer as relações de poder no ambiente escolar. Quando inscrito em documentos oficiais, por exemplo, o enunciado adquire um caráter normativo e passa a orientar as ações de todos os membros da comunidade escolar.

A análise da materialização dos enunciados revela um processo dinâmico e em constante transformação. Segundo Courtine (2013), a história da humanidade é marcada por diversas formas de materializar a linguagem. Inicialmente, os enunciados eram transmitidos oralmente. Com o surgimento da escrita, foram registrados em suportes como papiros e pergaminhos. A invenção da imprensa revolucionou a produção e a disseminação dos textos escritos, tornando-os mais acessíveis a um público mais amplo. Nas últimas décadas, a digitalização radicalizou essa transformação, permitindo a interatividade, a instantaneidade e a disseminação em larga escala. Essa evolução não apenas alterou a forma como os enunciados

são produzidos e consumidos, mas também modificou as relações de poder, com novas possibilidades de controle e resistência.

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta de que ele pode ser compreendido como uma unidade básica de comunicação, composta por elementos interligados que dão sentido à mensagem. Ele possui um "referente", que é a ideia ou coisa a que se refere; um "sujeito", que indica quem produz ou recebe a mensagem; e um "campo associado", que compreende o contexto em que o enunciado é produzido. Além disso, o enunciado possui uma "materialidade", ou seja, uma forma concreta, seja ela escrita, falada ou gravada, que permite sua transmissão e reprodução.

Para melhorar a compreensão, é importante compreender tudo isso de forma analógica. Assim como uma peça de LEGO[1], um enunciado é um elemento que se conecta a outros para formar um todo. Ele possui um significado próprio (o referente), um lugar específico dentro de uma estrutura maior (o sujeito) e se relaciona com outras peças de outros espaços (o campo associado). Além disso, o enunciado é um objeto concreto (materialidade), seja ele uma palavra escrita, uma frase falada ou um gesto, que permite a construção de significados mais complexos.

Deste modo, ao decompor o enunciado em seus elementos constituintes (referente, sujeito, campo associado e materialidade), Foucault (2008) convida a enxergar os discursos e enunciados não como estruturas fechadas e homogêneas, mas como conjuntos fragmentados e em constante transformação. Em vez de buscar a origem ou a intenção por trás dos enunciados, é necessário concentrar-se em suas relações externas, em suas materializações e em suas conexões com outros discursos. Essa perspectiva permite compreender os enunciados como o resultado de um processo histórico e social, marcado por acúmulos e transformações. Ao analisar os discursos do RE sob essa ótica, pode-se desvelar as formas pelas quais o poder opera e como os saberes são produzidos e legitimados.

A partir desses argumentos, atenta-se que os discursos associados ao RE, se materializa nos enunciados que definem o que é ser aluno, quais comportamentos são esperados e quais são as consequências de desobedecê-los. Com isso, os enunciados e os discursos do RE se constituem mutuamente, formando um tecido discursivo que molda a conduta da criança e as práticas sociais dela na escola. Ao repetirem enunciados como "o aluno deve" e "é proibido",

[1] Lego é um brinquedo de construção feito de plástico, composto por peças que se encaixam e permitem criar diversas estruturas. A comparação com peças de LEGO ilustra como os enunciados se conectam para formar um texto, assim como as peças se encaixam para construir um objeto. Cada enunciado, como uma peça, tem um papel e contribui para o significado do todo.

o RE constrói uma realidade na qual a disciplina e a obediência são valores centrais, moldando as expectativas sobre o que significa ser um bom aluno.

Com isso, compreende-se que os discursos e enunciados presentes no RE, analisados sob a perspectiva foucaultiana, contribuem para a construção social das subjetividades infantis e estudantis, influenciando as experiências e trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, a criança, no papel de estudante, é vista como uma construção que ocorre por meio do discurso, envolvendo relações de poder que ele normaliza e cujo objetivo é orientar suas condutas, pontos que são importantes para os propósitos desta pesquisa.

1.2 – O regimento escolar entre o saber e poder

Ao analisar o funcionamento discursivo do RE, observa-se que, ao instituir um conjunto de normas e regras, ele atua como um dispositivo de poder que produz e legitima saberes específicos, como os saberes disciplinares e normativos. Esse discurso não se limita a transmitir informações; ele constrói uma realidade específica, delimitando campos de poder e sujeitando os indivíduos a práticas e comportamentos determinados. No contexto desta pesquisa, verifica-se que, por meio de um conjunto de enunciados, o RE configura a criança como estudante, impondo-lhe saberes específicos, como a obediência às regras, a hierarquia e os padrões de comportamento. Essa produção de saber, intimamente ligada ao poder, estabelece as condutas esperadas e os papéis sociais a serem desempenhados no espaço escolar, reforçando, assim, as relações de poder já existentes.

Dentre as características do RE, destaca-se seu papel como documento normativo, regulando o funcionamento da escola e exercendo uma função central na delimitação e controle dos saberes que circulam nesse espaço. Ao estabelecer um conjunto de normas e diretrizes, o regimento molda as práticas pedagógicas e as relações sociais, contribuindo para a manutenção de uma ordem social específica. Pesquisas de Fróes, Rocha Campos (1981), Tibola (2001) e Watanabe (1999) indicam que o regimento não apenas descreve a realidade escolar, mas a molda ativamente, atuando como um dispositivo de poder. As normas e procedimentos nele contidos definem o que é considerado legítimo, normal e desejável dentro da organização escolar, influenciando diretamente as práticas educativas, as interações entre os indivíduos e a disposição do espaço institucional. Com isso, o regimento não apenas organiza, mas também privilegia os saberes disciplinares e normativos, condicionando os alunos à obediência, à padronização e à reprodução de valores e comportamentos preestabelecidos.

Mais do que um mero conjunto de regras, o RE se revela como um artefato discursivo que estrutura a própria essência da instituição. Através de suas linhas e parágrafos, o regimento

não apenas descreve, mas também prescreve, define e impõe uma ordem simbólica que permeia o cotidiano escolar. Para compreender a natureza desse documento, é fundamental mergulhar em sua definição, tal como proposta por Fróes e Rocha Campos (1981);

> Regimento é um conjunto de normas que regem o funcionamento da instituição. É o documento legal onde se estabelecem a estrutura e a organização da escola, e que lhe garante a individualidade, capacitando-a a uma constante atualização, face aos condicionantes internos e externos (FRÓES, ROCHA CAMPOS, 1981, p.04).

A definição de Fróes e Rocha Campos (1981) ilumina a natureza multifacetada do RE, que, nesta pesquisa, transcende a mera função de regulamentos do cotidiano escolar. Os autores concebem o RE como um "conjunto de normas que regem o funcionamento da instituição", destacando, assim, o seu poder discursivo em orientar a realidade escolar. Nesse sentido, o RE se revela como um artesão discursivo que estrutura o perfil da instituição, define os papéis dos sujeitos e estabelece as regras do jogo.

À luz dessas reflexões, o RE se configura como um dispositivo de poder que, ao estabelecer as normas e diretrizes da instituição, legitima e reforça determinados saberes e práticas disciplinares e normativas. Conforme argumenta Veiga-Neto (2016, p.115), esses saberes, moldados por uma vontade de domínio, funcionam como "correias transmissoras" do próprio poder que servem, perpetuando as relações de força existentes. Ao delimitar o que é considerado legítimo e relevante, o RE contribui para a construção de um campo de entendimentos específicos, que reflete e reforça as estruturas de poder da sociedade.

Para aprofundar a análise, é fundamental investigar como o RE, ao legitimar certos saberes disciplinares e normativos, contribui para a formação de condutas sociais e culturais específicas. Baseando-se nas obras de Foucault, como "*Vigiar e Punir"* (2014)[2] e "*Microfísica do Poder"* (2022)[3], é possível afirmar que o saber disciplinar abrange conhecimentos e comportamentos destinados à manutenção da ordem, ao controle e à submissão às normas condicionais pelas instituições de ensino. Esses saberes vão além da simples imposição de hábitos; eles envolvem uma organização meticulosa do cotidiano escolar, que inclui a divisão do tempo em períodos específicos para cada atividade, a definição de espaços designados para diferentes ações e a implementação de rotinas cronometradas. Esses saberes disciplinares se

[2] Obra originalmente publicada em 1975, a versão brasileira foi lançada pela Editora Vozes em 1987. A edição aqui referenciada é a 42ª, publicada em 2014.
[3] Trata-se de uma coletânea de textos escritos na década de 1970, elaborada com o intuito de construir resistências específicas aos diversos dispositivos do poder. A primeira edição do livro foi publicada em 1979, e a edição utilizada nesta obra é a 14ª, datada de 2022.

manifestam na exigência de cumprimento rigoroso de horários para entrada, saída e intervalos, além da proibição de comportamentos como correr nos corredores, usar celulares durante as aulas e portar objetos cortantes. Todas essas medidas visam garantir a segurança e promover a disciplina, garantindo um convívio harmonioso entre os estudantes.

Um exemplo clássico de saber disciplinar na escola é a organização do horário escolar. Essa prática, ao estabelecer um controle sobre o tempo e o espaço dos alunos, fragmenta o dia escolar em blocos delimitados e padronizados. Essa padronização, ao moldar os ritmos e os hábitos dos alunos, contribui para a produção de condutas adaptadas às exigências da sociedade contemporânea, valorizando a pontualidade, a obediência e a capacidade de seguir instruções. Ao mesmo tempo, a fragmentação das atividades, decorrente da organização do horário, influencia a forma como os alunos se relacionam com o conhecimento. Ao fragmentar as atividades em pequenas unidades de tempo, a escola procura ajudar que os alunos estabeleçam conexões mais amplas entre os diferentes conteúdos. Disso resulta a percepção de que a organização do horário escolar, ao moldar os ritmos e os hábitos dos alunos, contribui para a produção de condutas dóceis e submissas, prontas para se adaptar às exigências do mundo do trabalho.

Essa relação é aprofundada nas ideias de Foucault (2014) em *"Vigiar e Punir"*, onde ele evidencia a fragmentação do tempo como um dispositivo disciplinar. O autor analisa como o tempo se torna uma ferramenta de otimização da produção e do trabalho, argumentando que, ao dividir o tempo em unidades menores e atribuir tarefas específicas a cada uma delas, o poder disciplinar busca extrair o máximo de cada indivíduo. Portanto, essa organização temporal, presente em instituições como as escolas, transforma o tempo em um recurso a ser explorado e otimizado, submetendo os indivíduos a um ritmo de trabalho cada vez mais acelerado.

Esses exemplos e reflexões encontram respaldo nos estudos foucaultianos, especialmente na análise de Noguera-Ramírez (2011) sobre a emergência de uma sociedade educativa. O autor ressalta que a disciplina escolar transcende a mera punição, voltando-se para a formação de condutas que promovem a conformidade. Nesse âmbito, a organização do horário escolar se destaca como um elo essencial, fragmentando o tempo e o espaço dos alunos e objetivando seus hábitos para atender às exigências institucionais. Assim, a estruturação do horário escolar não apenas regula o cotidiano dos estudantes, mas também desempenha um papel decisivo na construção de saberes disciplinares, fundamentais para a formação de indivíduos adaptáveis às demandas da sociedade contemporânea. Ao influenciar os comportamentos e hábitos dos estudantes, a escola colabora para a formação de sujeitos que se ajustam aos padrões sociais esperados.

Sob essa perspectiva, Noguera-Ramírez (2011), ao dialogar com Foucault (2014), revela que a disciplina, historicamente um instrumento de controle social, passou por um processo de dulcificação na modernidade. Nesse contexto, o RE se torna uma ferramenta essencial para moldar condutas e estabelecer saberes disciplinares de maneira cada vez mais sutil e atrativa. Assim, essa dulcificação da disciplina se revela necessária para a eficácia do controle social, uma vez que os indivíduos internalizam normas e valores sociais de forma espontânea, sem a necessidade de um aparato repressivo evidente. Noguera-Ramírez (2011) enfatiza, portanto, a importância de desvelar os mecanismos que caracterizam essa forma de governança nas organizações educativas, visando compreender como os indivíduos são moldados e quais são as implicações dessa modalidade de poder.

Tanto Noguera-Ramírez (2011) quanto Foucault (2014), em suas respectivas análises sobre a disciplina, dedicam atenção especial à dulcificação dos mecanismos de controle. Enquanto Foucault (2014), em *"Vigiar e Punir"*, descreve a transição histórica de práticas punitivas mais cruéis para formas mais sutis de disciplina, Noguera-Ramírez (2011) evidencia o caráter político da educação, mostrando como a aprendizagem é utilizada para promover determinados valores e interesses sociais. Ambos os autores convergem ao apontar para a internalização das normas sociais como um objetivo central da disciplina moderna. Ao dulcificar a disciplina, o poder torna-se mais eficaz, pois os indivíduos, em vez de se rebelarem, passam a desejá-la, internalizando-a como algo natural e benéfico. A diferença entre ambos autores reside na ênfase que cada um dá aos diferentes contextos históricos e institucionais em que a dulcificação se manifesta.

Por outro lado, um dispositivo de poder que também produz e legitima saberes específicos é o saber normativo. Esse saber, segundo Foucault (2014), define o que é considerado correto, configurando um tipo de saber que restringe as possibilidades de questionamento e a construção de conhecimentos alternativos. O saber normativo se manifesta em normas e regras instituídas, frequentemente apresentadas como verdades absolutas e objetivas, que não deixam espaço para discussão ou negociação. São saberes que carregam discursos que orientam as ações de alunos e profissionais da educação. Muitas vezes, esses discursos estão relacionados a sentido de hierarquia, obediência e respeito às autoridades.

Seguindo a perspectiva foucaultiana, o saber normativo é um construto social e histórico que, através de um conjunto de regras e padrões, molda as condutas individuais e coletivas. Essa dinâmica, intrinsecamente ligada a relações de poder, define o que é normal e desviante, não apenas no nível individual, mas também em instituições como a escola, o hospital e a família. As normas, portanto, moldam não apenas os indivíduos, mas também as

instituições e as relações sociais. Consequentemente, a higiene, o urbanismo, a segurança e outros aspectos da vida seriam continuamente moldados pelas normas estabelecidas nos âmbitos escolar e social, garantindo que as ações estejam sempre alinhadas com os padrões desejados.

As discussões até aqui indicam que o saber normativo define os parâmetros do comportamento esperado, estabelecendo um conjunto de regras para diferentes situações. A partir da análise de Foucault (2014), compreende-se que esses saberes transcendem a mera normatividade; são princípios de valorização que moldam a realidade social e educativa. Eles promovem uma conduta normativa, proliferando normas que se infiltram em diversas esferas da vida escolar, evidenciando que o saber normativo presente na instituição é acompanhado por um sistema de sanções que vai além da disciplina, englobando elogios, premiações, advertências e outros tipos de repreensões.

Essas sanções operam como mecanismos de controle que reforçam a hierarquia escolar e a conformidade às normas estabelecidas. Exemplos disso incluem a perda de privilégios, a proibição de recreio, restrições ao uso do banheiro e à participação em atividades lúdicas. Medidas como a detenção na sala das coordenações pedagógicas ou a convocação dos pais reforçam uma estrutura de poder que visa disciplinar os alunos, moldando seus comportamentos em conformidade com as expectativas institucionais.

O Artigo 155 do RE (2009, p.44) explicita a relação intrínseca entre normas, condutas e sanções no espaço escolar. Ao afirmar que “a inobservância pelo aluno das normas previstas neste Regimento deverá ser trabalhada pela escola de forma associada a um tratamento educativo” (E03). Isso significa que o RE não apenas estabelece um padrão de comportamento esperado, mas também cria um espaço onde as consequências do descumprimento podem ser aplicadas de maneira que reflita as relações de poder entre educadores e alunos.

Nesse contexto, as normas previstas no RE servem não apenas como respostas a desvios de conduta, mas também como instrumentos que permitem aos educadores exercer controle e disciplina, reforçando a hierarquia e a conformidade com as sanções estabelecidas. Essa abordagem pode, portanto, fomentar um espaço onde o poder é exercido de forma sutil, mas efetiva, moldando comportamentos e atitudes de acordo com as expectativas institucionais. Assim, a inobservância das normas é entendida não apenas como um desvio de conduta, mas como um ato que exige uma resposta da instituição escolar. Essa resposta se configura em um sistema de sanções variadas, que vão desde advertências verbais até medidas disciplinares mais severas (assunto reservado para ser discutido em outra parte desta tese).

Ao serem constantemente expostos aos saberes normativos e suas consequências, a criança do ensino fundamental, alunos dos anos iniciais, tendem a internalizá-las, incorporando-as em sua própria forma de pensar e agir. Essa internalização, por sua vez, contribui para a formação de condutas submissas e moldadas pelas expectativas sociais, reproduzindo as relações de poder existentes na sociedade. Assim, observa-se que o espaço escolar funciona como um dispositivo de poder que, por meio dos saberes normativos, molda as condutas dos estudantes e os submete a processos de normalização. Ao estabelecer padrões e buscar a adesão a eles, a escola exerce um tipo de poder que marginaliza aqueles que não se enquadram na norma, moldando as crianças de acordo com os interesses desse poder. Consequentemente, a diversidade e a singularidade são suprimidas em prol da norma e da uniformidade das condutas.

A confluência e a interrelação do saber disciplinar e saber normativo evidencia a complexidade do papel do RE no contexto educativo. Ao definir o que é aceitável, o RE pode não apenas estabelecer regras, mas também influenciar a formação das mentalidades e as dinâmicas de poder dentro da instituição. No caso do saber disciplinar, presente no RE, atua como um instrumento fundamental que regula a dinâmica da vida na instituição, definindo claramente os direitos e deveres de cada criança e assegurando a aplicação de medidas pedagógicas apropriadas. Por outro lado, o saber normativo, expresso nas regras e procedimentos do RE, estabelece os limites e as expectativas de conduta, servindo como um guia que orienta as interações diárias dentro do espaço educativo. Juntos, esses saberes criam uma estrutura que não só mantém a ordem, mas também fomenta o interesse de fabricar sujeitos que se auto governam e internalizam as normas.

Esse entendimento está alinhado com a noção foucaultiana de “saber-poder”, um conceito que revela um processo contínuo de produção e transformação das relações sociais. Para Foucault (2014), saber e poder não são categorias isoladas, mas sim faces de uma mesma moeda, mutuamente constitutivas e interdependentes. Embora não sejam sinônimos, saber e poder se entrelaçam em um ciclo dinâmico que molda as interações sociais.

Enquanto o “saber” abrange um vasto campo de conhecimentos que inclui não apenas o conhecimento teórico, mas também práticas, discursos, técnicas e diversas formas de classificar e interpretar o mundo, ele se torna um elemento fundamental na construção das realidades sociais. Esse saber é moldado por contextos históricos e culturais específicos, refletindo as relações de poder que permeiam uma sociedade. Assim, ele não é apenas um conjunto de informações, mas uma ferramenta que legitima e sustenta determinadas formas de conhecimento e comportamento.

Por outro lado, o “poder” transcende a mera dominação de saberes; ele se manifesta como uma rede que liga todos os organismos sociais, funcionando em múltiplos níveis e contextos. Para Foucault (2022), o poder não deve ser compreendido na visão tradicional que o limita ao Estado e às leis. Ele ressalta que o poder se manifesta nas interações cotidianas, nas instituições, nas ideias e nos discursos. Assim, não se trata apenas do que a lei estipula, do que proíbe, exclui ou nega. O poder está presente em todas as relações sociais, em todas as esferas da vida.

> [...] O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2022, p.284)

A afirmação de Foucault (2022, p.284) sobre o poder como uma rede complexa e dinâmica representa uma ruptura com as concepções tradicionais. Ao dizer que “o poder não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles”, o filósofo enfatiza que o poder não é uma propriedade que se possui ou exerce de forma vertical, mas sim uma força que permeia todas as relações sociais. Os indivíduos não são meros sujeitos passivos; são atores ativos nesse jogo de forças, exercendo e sofrendo seus efeitos. A metáfora da rede ilustra que o poder é constituído por múltiplas conexões em que cada nó (indivíduo) se interliga e influencia os demais.

A metáfora da rede e das malhas, conforme utilizada por Foucault (2022) para descrever o funcionamento do poder, revela-se extremamente pertinente para a compreensão da relação entre os saberes disciplinares e normativos presentes no RE. Essa metáfora não apenas ilustra a dinâmica do poder nesse contexto, mas também suscita reflexões sobre seu significado. Visualizando uma rede, observa-se que ela é composta por diversos nós e entrelaçamentos, em que cada nó simboliza os diferentes pontos de controle e os saberes que sustentam o poder. No contexto do RE, esses nós correspondem às regras de disciplina, às infrações cometidas, às sanções aplicadas e, por conseguinte, ao livro de ocorrências, que registra e contribui para a manutenção da ordem estabelecida. Neste caso, os alunos circulam nessas redes e malhas, sendo conduzidos por elas e, ao mesmo tempo, contribuindo para sua manutenção ou transformação.

Diante disso, entende-se que o poder e o saber se torna visível nas sutilezas da vida diária, desde as normas instituídas nas escolas até os discursos que circulam na sociedade, revelando como as estruturas de poder são constantemente negociadas e reconfiguradas. Levando em consideração essas noções foucaultianas sobre “saber-poder”, Veiga-Neto (2016, p. 128) propõe uma distinção mais didática ao afirmar que “as relações de força constituem o

poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber". Essa dicotomia, no entanto, não deve ser entendida como uma separação estanque, mas sim como dois polos de um mesmo continuum. Nota-se, contudo, que as relações de força se referem às interações sociais que moldam e legitimam a hierarquia de poder, enquanto as relações de forma dizem respeito às estruturas e normas que organizam o conhecimento, influenciando sua produção e disseminação.

Ao analisar o RE, evidencia-se como as relações de forma e força se entrelaçam, conforme discutido por Veiga-Neto (2016). Os saberes normativos e os procedimentos disciplinares associados ao RE do município de Catalão não são meras regras; eles configuram um espaço onde as relações de poder se manifestam e se reforçam. Ao estabelecer essas diretrizes, o regimento não apenas define comportamentos esperados, mas também reflete e perpetua estruturas de poder, tornando visível a dinâmica entre saber e controle. Essa inter-relação destaca a importância de aprofundar a análise dos discursos associados ao RE, questionando como os saberes disciplinares e normativos são moldados por essas interações. Reconhecendo que o saber é influenciado por relações de poder, Veiga-Neto (2016) e Foucault (2022) instigam a investigação sobre quem detém a voz e a autoridade para definir normas e disciplinas, além de enfatizar a necessidade de considerar as implicações éticas dessas decisões.

Em consonância com esse contexto, o excerto do artigo 150 do RE (2009, p. 41) da escola pesquisada foi escolhido para análise por diversas razões. Ele ilustra como os saberes sobre os direitos dos alunos são moldados por relações de poder, evidenciando a dinâmica entre a autoridade escolar e os estudantes. Além disso, o artigo se configura como um ato comunicativo intencional, com o objetivo claro de informar os alunos sobre seus direitos, conforme afirmado: "Os direitos dos alunos estão garantidos na Constituição da República, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e demais leis e normas pertinentes." Essa formulação não apenas reafirma a importância dos direitos, mas também revela como a apresentação desses saberes está imersa em circunstâncias de poder, influenciando a percepção e a vivência dos alunos dentro da escola.

O artigo 150 do RE (2009, p. 41) desempenha uma função referencial significativa ao conectar os direitos dos alunos a legislações fundamentais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa articulação não apenas posiciona os direitos em um contexto legal mais amplo, mas também reflete como o enunciado é moldado por relações de poder, conforme a perspectiva foucaultiana. Ao informar os alunos sobre seus direitos, o artigo se torna um ato comunicativo que não só transmite informações, mas também exerce controle e disciplina, delineando o que

é considerado aceitável e normativo dentro da escola. A clareza e a objetividade da redação facilitam a compreensão, ao mesmo tempo em que ressaltam a necessidade de reconhecer as dinâmicas de poder que influenciam a educação escolar.

Nesse sentido, a função referencial do enunciado evidencia como a normatização dos direitos pode orientar a experiência de escolarização dos alunos, influenciando suas percepções e comportamentos em relação à autoridade e à conformidade. Por sua vez, o enunciado em si é bastante conciso e direto. Ele destaca que, antes de definir esses direitos, o RE estabelece uma base legal, apoiando-se em documentos essenciais do ordenamento jurídico brasileiro. A proteção dos direitos dos alunos se estende também a outras leis e normas pertinentes, indicando que a garantia desses direitos não se limita aos textos explicitamente mencionados, mas abrange uma gama mais ampla de normativas aplicáveis em contextos específicos. Essa ampliação da proteção legal reflete as dinâmicas de poder que influenciam a educação e a formação dos saberes que são estabelecidos no âmbito do RE da escola pesquisada.

Ao mencionar a Constituição Federal, a LDB e o ECA, o enunciado não apenas revela a hierarquia das normas jurídicas, mas também estabelece a Constituição como parâmetro máximo, seguida pelas leis complementares e ordinárias. Além disso, ao vincular os direitos dos alunos à Constituição, o enunciado os eleva à categoria de direitos fundamentais, que são inerentes à pessoa humana e indispensáveis à vida em sociedade. Dessa forma, essa abordagem não apenas afirma a existência desses direitos, mas também enfatiza sua proteção legal, conferindo-lhes um caráter declaratório. No entanto, é importante ressaltar que a efetivação desses direitos depende da aplicação concreta das normas e da atuação de diversos atores sociais. Logo, isso evidencia a necessidade de um compromisso coletivo para garantir que os direitos estabelecidos se tornem realidade na prática.

O que o esquema acima revela/desvela é um enunciado que se insere em um campo discursivo jurídico-educacional, caracterizado por relações de poder entre o Estado, a escola e o aluno. Para Foucault (2022), essa construção normativa vai além de uma mera formalidade legal; trata-se de um mecanismo de controle que define as possibilidades de ação dos indivíduos. Ao garantir os direitos dos alunos, o Estado não apenas estabelece normas e limites, mas também delimita os campos de disputa e as formas legítimas de decisão sobre a educação, influenciando como essas decisões serão implementadas na prática.

Dessa forma, a lei, ao assegurar direitos, estabelece um conjunto de regras e expectativas que podem ser utilizadas para controlar e disciplinar alunos, professores e a escola como um todo. Embora o enunciado expresse um desejo de justiça e equidade, ele também evidencia as relações de poder que permeiam o espaço escolar, ilustrando quem detém a voz e

a autoridade sobre os saberes disciplinares e normativos associados ao RE. Essa dinâmica sugere que, enquanto os direitos são proclamados, sua aplicação real pode ser mediada por estruturas de poder que definem como essa autoridade é exercida, revelando a complexidade das interações dentro do sistema educacional.

Outro ponto que merece o olhar, é que a referência à Constituição Federal, à LDB e ao ECA confere aos direitos dos alunos um *status* de verdade universal, legitimando-os dentro do discurso da política educacional. Essa legitimação é importante, pois não apenas naturaliza os direitos como parte integrante do sistema educacional, mas também os transforma em instrumentos de normatização que moldam comportamentos e expectativas dos alunos. Assim, os direitos se tornam não apenas garantias formais, mas também dispositivos que regulam a vida escolar e a relação dos estudantes com a autoridade. Além disso, o enunciado pode ser examinado através da lente da "*microfísica do poder*" de Foucault (2022), que sugere que o poder não é somente repressivo, mas também produtivo.

Isso significa que, embora o enunciado estabeleça padrões que podem parecer limitadores, ele também cria espaços para a reivindicação e a resistência. Na sala de aula, por exemplo, os alunos podem expressar suas opiniões sobre os temas que estão sendo estudados, tirar dúvidas e questionar o professor. É importante que os professores incentivem a participação de todos, criando um espaço de respeito e confiança. No recreio, é outro exemplo, onde os alunos têm o direito de brincar, correr e se divertir. É um momento de descontração e liberdade, onde as crianças podem interagir umas com as outras e desenvolver suas habilidades sociais. Além disso, os alunos podem participar da criação de regras para a sala de aula e de outras atividades da escola. É uma forma de aprender sobre democracia e cidadania, e de contribuir para a construção de um espaço escolar mais participativo.

Entretanto, ao afirmar que esses direitos estão "garantidos" por legislações externas, a estrutura do discurso pode deslocar efetivamente a responsabilidade pela efetivação desses direitos para outras instâncias. Essa construção apresenta os direitos dos alunos como algo externo ao cotidiano escolar, sugerindo que são direitos "dados" em vez de conquistados ou negociados. Ao ancorar esses direitos em um quadro normativo, o discurso jurídico-educacional os submete a um processo de normalização. Nesse contexto, ao definir o que constitui um direito e como deve ser exercido, esse discurso produz um saber sobre os alunos e suas necessidades, direcionando as práticas educativas e as relações de poder dentro da escola.

Além disso, Foucault (2022) destaca a importância de observar os mecanismos de poder que operam nos detalhes do cotidiano. A referência a leis e normas se configura como um desses mecanismos, atuando de forma sutil e invisível, e norteando tanto as condutas quanto

os discursos. Assim, a relação entre direitos, disciplina e normas não apenas regula a experiência escolar, mas também influencia a percepção dos alunos e educadores sobre o que é considerado legítimo e aceitável dentro do espaço educacional.

Na busca por compreender melhor o enunciado que afirma que os direitos dos alunos estão garantidos por leis e normas pertinentes, é importante reconhecer que a definição desses direitos é um processo permeado por interesses diversos que se entrelaçam e se confrontam. A partir de uma perspectiva foucaultiana, pode-se inferir que esses interesses revelam a maneira como o poder opera na produção de saberes e na construção da realidade social. Segundo Foucault (2022), o Estado não é apenas uma entidade reguladora, mas um agente ativo na formação de cidadãos que se alinham aos objetivos de obediência e produtividade.

Neste caso, o Estado num sentido amplo, exerce seu poder ao estabelecer normas que visam moldar comportamentos, promovendo um modelo de cidadão que contribua para o desenvolvimento econômico e social do país. Essa busca por conformidade é refletida nas legislações que garantem os direitos dos alunos, que, embora pareçam assegurar proteção e liberdade, também operam como mecanismos de controle. Assim, a normatização dos direitos pode ser vista como uma estratégia do Estado para institucionalizar um saber que legitima sua autoridade, ao mesmo tempo em que limita as possibilidades de resistência. Assim sendo, o enunciado sobre os direitos dos alunos, não é apenas uma declaração de garantias, mas uma manifestação do poder estatal que visa disciplinar e orientar a formação de indivíduos dentro de uma lógica que favorece a ordem social e econômica estabelecida.

Diante disso, ao garantir os direitos dos alunos no RE, o Estado, por meio do município de Catalão, não apenas legitima seu poder, mas também constrói uma imagem de protetor dos cidadãos. Essa construção da imagem do Estado pode fortalecer a confiança nas instituições públicas, promovendo uma percepção de segurança e amparo. No entanto, essa mesma imagem pode gerar uma dependência em relação à intervenção estatal nas questões educacionais, levando os cidadãos a confiar excessivamente nas diretrizes e normas estabelecidas, em detrimento de uma participação ativa e reflexiva nas decisões que afetam sua educação. Essa dependência pode resultar em uma passividade em relação às práticas educativas, dificultando a construção de um espaço escolar verdadeiramente autônomo e democrático.

Um ponto importante a ser considerado é que, ao legitimar os direitos dos alunos, o Estado promove uma cultura de cidadania, na qual os estudantes se tornam mais conscientes de seus direitos e deveres, contribuindo para uma sociedade mais participativa. Além disso, a definição clara dos direitos pode atuar como um mecanismo de controle social, orientando comportamentos e expectativas no espaço escolar. Outro ponto relevante, é que a formalização

dos direitos é fundamental para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, o que é necessário para a equidade no sistema educacional. Portanto, esses impactos têm implicações significativas não apenas para os alunos, mas também para a sociedade como um todo, norteando a cultura educacional e as relações de poder dentro das instituições. Por exemplo, a forma como os direitos são implementados pode influenciar diretamente as práticas pedagógicas, promovendo um espaço escolar mais democrático e participativo ou, ao contrário, perpetuando hierarquias e desigualdades.

Dando continuidade à análise do campo discursivo jurídico-educacional sobre os direitos dos alunos no RE, observa-se que as instituições educacionais frequentemente têm interesse em preservar seus modelos pedagógicos e suas práticas tradicionais, mesmo quando isso entra em conflito com os direitos dos alunos. Por isso, a garantia desses direitos, fundamentada nos princípios de direitos humanos consagrados não apenas na Constituição Federal, mas também na LDB e no ECA, pode apresentar desafios significativos para a gestão das turmas e a manutenção da disciplina. Isso é posto, visto que a promoção dos direitos dos alunos pode levar a situações em que os alunos se sintam mais empoderados para questionar regras ou decisões, o que pode dificultar a manutenção da ordem e da disciplina na sala de aula.

É importante reconhecer que os impactos dos direitos dos alunos não são fixos e podem apresentar contradições. A definição desses direitos é um processo em constante evolução, marcado por negociações e disputas que refletem as complexidades da sociedade. Essa dinâmica é aprofundada nos estudos de Dardot e Laval (2016), que desafiam as ideias predominantes sobre o ser humano, o mercado e o Estado. Ao fazer isso, eles convidam a refletir sobre as transformações sociais, políticas e econômicas que moldaram as últimas décadas, revelando como essas mudanças influenciam diretamente a luta por direitos mais justos e equitativos.

Duas razões principais explicam essa situação. Primeiro, as empresas buscam profissionais qualificados que atendam às suas necessidades e, por isso, frequentemente apoiam políticas educacionais que, além de formar esses profissionais, tornam a educação mais acessível, reduzindo custos de forma geral. Em segundo lugar, os movimentos sociais desempenham um papel importante na luta pela ampliação dos direitos. Grupos como os movimentos estudantis e os defensores dos direitos humanos buscam construir uma sociedade mais justa e igualitária, transformando as relações de poder tanto nas escolas quanto em um contexto mais amplo. Isso é relevante, pois justifica a construção de saberes e poderes que

impactam os direitos das crianças, especialmente aquelas que estão nos anos iniciais da educação básica.

Essa dinâmica pode ser vista no enunciado do RE (2009, p. 05), que afirma que os objetivos gerais da Educação Municipal são: “assegurar ao educando a formação básica comum, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Esse enunciado reflete a intenção do Estado de moldar cidadãos que, desde os anos iniciais do ensino fundamental, não apenas se integrem ao mercado de trabalho, mas que também atuem como cidadãos ativos e informados. Essa proposta de articulação entre educação e cidadania evidencia a influência das demandas do setor empresarial, que busca um perfil de trabalhador adaptável e qualificado. Simultaneamente, os movimentos sociais pressionam por uma educação que não apenas atenda a essas demandas, mas que também amplie o acesso e a equidade, especialmente em fases tão cruciais da formação como os anos iniciais.

Assim, a formação do educando, conforme descrito no regimento, não é apenas um objetivo educacional, mas uma estratégia que busca equilibrar as exigências do mercado com os direitos sociais. Essa intersecção revela como a educação é um campo de disputa onde saberes, interesses e poderes se entrelaçam, buscando a objetivação não apenas da formação dos alunos, mas também da estrutura da sociedade em que estão inseridos.

De acordo com esses esclarecimentos é possível perceber que os direitos não são dados naturais, mas construções sociais e históricas. Essa perspectiva se evidencia quando o RE do município de Catalão, revela que o discurso sobre os direitos dos alunos está intimamente ligado ao discurso jurídico-educacional, oriundo de agências externas à realidade escolar. Levando isso em conta, nota-se que essa análise não apenas identifica os diferentes atores envolvidos e as relações de poder que permeiam a definição desses direitos, mas também ressalta a importância de considerar as implicações éticas das decisões tomadas. Além disso, propicia uma reflexão sobre os discursos dominantes, questionando quem detém a voz e a autoridade para defini-los, e incentiva a busca por novas formas de compreender os saberes disciplinares e normativos que envolvem os direitos dos alunos nas práticas de escolarização.

1.3 – A subjetividade infantil por meio da objetivação de condutas

Ao considerar a complexa relação entre a materialidade discursiva do RE e a forma como as crianças são percebidas e tratadas no espaço escolar, surge a necessidade de refletir sobre as implicações desse documento na objetivação dos direitos dos alunos e, por consequência, no tratamento da sua subjetivação. A ideia principal é destacar que o RE não apenas determina os direitos dos alunos, mas também orienta os papéis que as crianças

assumem em função desses direitos instituídos. Além disso, ressalta-se a importância de uma análise sobre a prescrição desses direitos e suas implicações na formação e vivência escolar.

Para iniciar e melhor compreender essas dinâmicas, é essencial recorrer aos estudos de Oliveira (2011), que ajudam a perceber os desafios envolvidos na efetivação dos direitos das crianças no espaço escolar. De acordo com a autora, é possível entender que a luta por direitos, iniciada no final do século XIX e intensificada no século XX, resultou em legislações que reconhecem a criança como sujeito de direitos, com necessidades específicas, especialmente no que diz respeito à educação. A Constituição Federal, a LDB e o ECA e demais documentos legais consolidaram o direito à educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento infantil, incumbindo o Estado, a família e a comunidade de garantir esse direito, em especial nas instituições escolares, que trabalham no atendimento de crianças.

O que se observa, é que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é um conceito relativamente recente, resultado de lutas e discussões da sociedade civil, além da criação de políticas e leis que impactam diretamente a construção do RE. Na Constituição Federal, por exemplo, encontram-se referências importantes que sustentam esse reconhecimento, como a educação como direito de todos (BRASIL, 1988, Art. 205º), a garantia de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1988, Art. 206), e o dever do Estado de assegurar atendimento adequado. Essas diretrizes, portanto, evidenciam o compromisso legal em promover esse direito, em consonância com a necessidade de um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Refletir sobre a constituição desse direito no RE, especialmente para as crianças do ensino fundamental nos anos iniciais, é, sem dúvida, um desafio. De acordo com a LDB, os anos iniciais do Ensino Fundamental abrange do 1º ao 5º ano, atendendo crianças com idades entre seis e 10 anos. Nesta etapa, inicia-se a abordagem de temas relacionados à ciência, artes, relações sociais, conhecimento do mundo, história e também ao desenvolvimento de habilidades práticas nas modalidades esportivas, além de hábitos saudáveis de higiene, alimentação, hidratação e postura corporal. Essa diversidade de conteúdos destaca a importância de garantir que os direitos dos alunos sejam efetivamente respeitados e promovidos durante essa fase de aprendizado.

Com isso, destaca-se o direito à educação da criança como o fio condutor desta reflexão, servindo como ponto de partida para a análise dos diversos aspectos que envolvem os direitos das crianças conforme estabelecido no RE. A maneira como esses direitos são anunciados e desenvolvidos é crucial para compreender não apenas as expectativas em torno

do desenvolvimento infantil, mas também a forma como a criança é incentivada a existir em seu papel de aluna nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, são consideradas as implicações dos direitos dos alunos, conforme estipulado no regimento, especialmente no que se refere às práticas de subjetividade que muitas vezes são suprimidas pela objetividade das práticas de escolarização das crianças nesse contexto.

Desse modo, o objetivo que se tem aqui, é estimular a discussão sobre o papel da subjetividade nas relações de escolarização infantil, permitindo reflexões sobre os aspectos ontológicos relacionados ao processo pelo qual as crianças se tornam alunos, conforme as propostas apresentadas no RE. Essa discussão se torna ainda mais relevante diante da percepção de uma lacuna específica no entendimento dessa forma de subjetividade. Um exemplo dessa lacuna, é a dificuldade de articular as práticas de escolarização com as subjetividades dos indivíduos envolvidos nas organizações. Portanto, expor essa lacuna e estabelecer correlações com suposições foucaultianas é o principal objetivo desta reflexão. Além disso, busca-se desenvolver uma articulação produtiva e originária o debate sobre subjetividade e objetividade, a fim de apresentar novas perspectivas no contexto das práticas de escolarização de crianças.

Desse ponto de vista, a produção de subjetividade e objetividade ganha potencialidades ao se entender, a partir de Foucault (2006), que a produção de processos de subjetivação é histórica e discursiva. Com base nos estudos do autor, a subjetividade se configura através de práticas e técnicas, especialmente as “técnicas de si”, que são procedimentos pelos quais os indivíduos se orientam, se transformam e se reconhecem como sujeitos. Sendo assim, a produção de subjetividade abrange os modos de ser, sentir, pensar e agir da pessoa, envolvendo o modo de vida e a construção das relações que esta estabelece com o mundo. Isso se manifesta, por exemplo, na forma como a criança, enquanto aluno, se posiciona diante das coisas, dos outros e de si mesma.

A subjetividade, portanto, resulta de uma série de relações de poder e saber, nas quais os indivíduos são simultaneamente sujeitos e objetos de subjetivação. A subjetividade, então, não deve ser entendida como uma substância interior, mas como uma forma de relação consigo mesma, mediada por discursos, práticas e instituições. Para Foucault (2006), a subjetividade se refere no processo de constituição do sujeito, que ocorre por meio das práticas de si e das relações de poder-saber, em oposição a uma entidade fixa ou inata.

As práticas de objetivação, por outro lado, referem-se ao processo pelo qual os indivíduos são transformados em objetos de conhecimento e controle. Esse processo é mediado por discursos e práticas que classificam, categorizam e normalizam os indivíduos, submetendo-os à condição de objetos de estudo e intervenção. Para melhor entender, Foucault (2014), em

suas obras, dentre elas, *"Vigiar e Punir"*, analisa como instituições como prisões, hospitais e escolas utilizam mecanismos de objetivação para exercer poder sobre os indivíduos, orientando suas práticas e comportamentos. Com isso, é possível perceber que, por meio de mecanismos normativos como o RE, as instituições educacionais não apenas produzem saberes sobre as crianças, mas também as transformam em objetos de conhecimento e controle. Esse processo de objetivação acontece à medida que as normas e regulamentos estabelecidos classificam e categorizam os alunos, constituindo um controle minucioso sobre suas práticas e comportamentos. Neste caso, o poder não se manifesta apenas pela repressão, mas pela formação de sujeitos dóceis e úteis, que internalizam normas e comportamentos desejáveis, tornando-se, em objetos de intervenção e estudo.

A objetivação, portanto, não se limita a uma mera descrição ou classificação dos alunos, mas implica em uma forma de poder que os constitui como sujeitos. Ao serem submetidos a um regime de verdade específico, como é o caso das normas e diretrizes do RE, as crianças internalizam as normas e os valores dominantes, tornando-se alunos ativos na manutenção da ordem social. Portanto, entende-se que a principal diferença entre subjetividade e objetivação nas obras foucaultianas reside no fato de que a subjetividade é um processo ativo de constituição do sujeito por si mesmo, enquanto a objetivação representa um processo de sujeição do indivíduo a um poder externo.

Esses processos se tornam evidente ao analisar a tabela a seguir, que apresenta um conjunto de enunciados extraídos do artigo 151 do RE (2009, p. 41-42). Esses enunciados, ao definir os direitos dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, constituem um dispositivo de poder que direciona as condutas infantis, exemplificando como as normas e regulamentos podem influenciar não apenas a subjetividade das crianças, mas também sua objetivação dentro do contexto escolar. Ao examinar a relação entre a prescrição dos enunciados e os direitos estipulados, busca-se identificar como esses discursos conduz as condutas infantis e definem seus lugares no espaço escolar, reforçando o processo de subjetivação e objetivação previamente discutido.

TABELA 01 – O discurso dos direitos dos alunos no Regimento Escolar

DIREITOS
I – Receber um ensino de qualidade para que a aprendizagem se efetive de fato e de direito.
II – Recuperação paralela e contínua.
III – Tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições contidas neste Regimento.
IV – Eleger um representante de classe.
V – Conhecer os programas de ensino que operacionalizam o Currículo Pleno de seu curso que serão desenvolvidos durante o ano letivo.

VI – Receber assistência educacional de acordo com suas necessidades, observadas as possibilidades da Unidade Escolar. VII – Recorrer às autoridades escolares quando se julgar prejudicado. VIII – Ser respeitado e tratado com urbanidade e equidade. IX – Ter sua individualidade respeitada pela comunidade escolar, sem discriminação de qualquer natureza. X – Frequentar com assiduidade e pontualidade às aulas e as atividades escolares, sociais, cívicas e recreativas destinada à sua formação. XI – Receber todas as avaliações e trabalhos escolares corrigidos com as respectivas avaliações, critérios utilizados na correção, bem como ser informado dos seus erros e acertos. XII – Tomar conhecimento via boletim ou equivalente, devidamente assinado pela autoridade competente, do seu rendimento escolar e de sua frequência. XIII – Solicitar matrícula, renovação de matrícula, transferência e outra documentação escolar, se com 16 (dezesseis) anos ou mais, e via dos pais ou responsáveis, se com menos de 16 (dezesseis) anos. XIV – É atribuído à aluna em estado de gestação ou àquele que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de criança, o regime de exercícios domiciliares de acordo com o previsto na Lei nº. 10.421 de 15 de abril de 2002.

Fonte: Regimento Escolar do município de Catalão, Goiás, 2024.

Ao analisar o agrupamento de enunciados apresentado na tabela, é possível identificar uma lógica comum relacionada à cidadania e aos direitos educacionais. Essa lógica fundamenta a construção da subjetividade do estudante do ensino fundamental[4], especialmente nos anos iniciais, reconhecendo-o como um cidadão com direitos. A tabela lista uma série de direitos dos alunos, que vão desde o direito a uma educação de qualidade até o direito à informação sobre seu próprio desempenho, evidenciando a objetivação da criança como um sujeito específico: o cidadão de direitos.

Ao legitimar esses saberes, o sistema educacional não apenas reconhece a criança como cidadã, mas também contribui para a formação de uma conduta infantil que se alinha aos valores e normas institucionais. Essa construção discursiva molda a criança para exercer seus direitos de maneira específica, o que, por sua vez, auxilia na manutenção da ordem social desejada. Neste caso, fica evidente que a enumeração de direitos deixa claro o que o aluno tem o direito de receber da escola, do município e do Estado, além de estabelecer as responsabilidades dos profissionais que atuam nesses espaços. Dessa forma, fica claro que, com esses argumentos e a compreensão dos direitos legitimados no RE, tais saberes não são neutros; ao contrário, eles inscrevem a criança em um determinado lugar social, delimitando suas possibilidades de ação e pensamento.

[4] A escolha pelos anos iniciais justifica-se pela concepção histórica de que a criança era vista como um "adulto em miniatura." Segundo Oliveira (2011), isso se refletia no tratamento das crianças, que eram vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos, sem um tratamento diferenciado ou um mundo próprio. Hoje, essa visão mudou, especialmente com a constituição de diversos direitos, incluindo o direito à educação.

A preocupação atual é que a institucionalização desses saberes pode tanto restringir quanto empoderar as crianças que frequentam a escola e são submetidas às práticas de escolarização definidas por esses direitos. Nesse sentido, de modo específico, com os propósitos desta pesquisa, os enunciados presentes na tabela serão analisados com o intuito de investigar como os discursos do RE objetivam os alunos, contribuindo para a construção de determinadas subjetividades. Ou seja, por meio da enunciação dos direitos dos alunos, busca-se entender como essa objetivação transforma as crianças em alunos com características definidas e como se dá a construção do sujeito/aluno a partir das práticas de subjetivação.

A análise dos enunciados da tabela será problematizada à luz da obra "*Subjetividade e Verdade*" de Michel Foucault (2016), resultado de suas aulas no *Collège de France* entre 1980 e 1981, assim como na "*Hermenêutica do Sujeito*" (2006). Essas obras oferecem uma perspectiva adicional sobre a subjetividade e a objetivação, permitindo ampliar a reflexão sobre o agrupamento dos enunciados dos direitos dos alunos. Ao relacionar essas ideias, busca-se compreender como as definições de direitos podem influenciar a formação da subjetividade e a objetivação das crianças no ambiente escolar. A proposta é examinar de que maneira a prática de objetivação transforma as crianças em alunos e como essa transformação influencia as práticas de subjetivação desses estudantes. Para isso, os 14 enunciados apresentados na tabela serão agrupados em três categorias: aqueles que objetivam o aluno como sujeito do conhecimento, os que o consideram sujeito social e os que o reconhecem como sujeito em si.

No primeiro agrupamento, observa-se uma preocupação em definir os direitos relacionados à criança como sujeito do conhecimento. Esses enunciados podem ser classificados conforme o que Oliveira (2011) descreve como ganho constitucional: atualmente, uma criança é reconhecida como um sujeito de direito, especialmente no que diz respeito ao direito fundamental à educação. Em nome da garantia desse direito, os enunciados que se referem ao sujeito do conhecimento estão inseridos no contexto das políticas educacionais, como a Constituição Federal, a LDB e o ECA. Assim, esses agrupamentos afirmam que a criança, enquanto aluno, torna-se um sujeito cujo objetivo principal é aprender. A partir dessa perspectiva, os direitos estabelecem um conjunto de práticas e expectativas que visam moldar uma criança para que ela se torne um aluno dedicado, sujeitando-a às práticas de avaliações e controle da aprendizagem.

Frente a esse primeiro agrupamento, destacam-se os direitos da criança relacionados ao ato de aprender e adquirir conhecimentos, como o direito de "receber um ensino de qualidade para que a aprendizagem se efetive de fato e de direito". Também é garantido que a criança tenha o direito de "conhecer os programas de ensino que operacionalizam o Currículo Pleno de

seu curso, de “receber todas as avaliações e trabalhos escolares corrigidos” e de “tomar conhecimento, por meio de boletim ou equivalente, do seu rendimento escolar e de sua frequência”.

Ao garantir o direito de receber um ensino de qualidade, conhecer os programas de aprendizagem e receber todas as avaliações, o RE associado aos seus discursos, objetiva a conduta da criança para que se torne um aluno como um sujeito do conhecimento, cujo o destino principal é aprender. Essa noção de constituição da criança como um sujeito do conhecimento é um processo emblemático, que emerge da interação entre os discursos que definem o que é considerado verdadeiro sobre ela e as práticas que regulam sua conduta, pensamento e ações. Aqui se tem um primeiro exemplo, daquilo que Foucault (2016) chamaria de objetivação do sujeito. Algo moldado por forças externas, como as normas e expectativas institucionais. A objetivação, por sua vez, está intimamente relacionada à produção de saberes e à maneira como os indivíduos são disciplinados e controlados por esse saber-poder.

Além de sujeito do conhecimento, o aluno é também orientado como um sujeito social. Trata-se de pensar sobre o segundo agrupamento de enunciados que consideram os direitos dos alunos como aqueles que incentivam a participação, o respeito mútuo e a convivência em grupo. São enunciados que objetivam o aluno como sujeito social, tais como: “Eleger um representante de classe”, “Frequentar com assiduidade e pontualidade às aulas e as atividades escolares”, “Ser respeitado e tratado com urbanidade e equidade” e “Ter sua individualidade respeitada pela comunidade escolar”.

Além de ser um sujeito do conhecimento, o aluno também é moldado como um sujeito social. Essa perspectiva leva a uma reflexão sobre os enunciados que envolvem o segundo agrupamento de enunciados apresentados na tabela, são enunciados que consideram os direitos do aluno, promovendo a participação, o respeito mútuo e a convivência em grupo. Esses enunciados destacam a importância do aluno como sujeito social e incluem práticas como: “Eleger um representante de classe”, “Frequentar com assiduidade e pontualidade às aulas e atividades escolares”, “Ser respeitado e tratado com urbanidade e equidade” e “Ter sua individualidade respeitada pela comunidade escolar”.

Ao considerar o ideal de oportunizar à criança a vivência como aluno social, o enunciado “Eleger um representante de classe” pode, à primeira vista, parecer que promove a participação estudantil e a democracia no ambiente escolar. No entanto, embora se apresente como um direito, esse enunciado é polissêmico e suscetível a diferentes interpretações. Por um lado, ele realmente fomenta a participação dos alunos e contribui para a construção de uma cidadania ativa, ao incentivar o engajamento nos processos decisórios. A eleição de um

representante implica atribuir responsabilidades ao aluno escolhido, desenvolvendo um sentido de autonomia e compromisso com a comunidade escolar.

Por outro lado, essa prática pode ser vista como uma forma de normalizar a participação, direcionando-a para formas institucionalizadas de representação e controle. Neste caso, a figura do representante de classe se torna um modelo a ser seguido, com papéis e funções predefinidos. Ao eleger um representante, a escola também busca estabelecer um canal de comunicação com os alunos, facilitando o controle e a disciplina da turma. Desse modo, o representante atua como um mediador entre os alunos e os professores, reforçando as normas e expectativas da instituição, o que pode limitar a verdadeira autonomia dos estudantes.

Por sua vez, os enunciados que priorizam a assiduidade, pontualidade e a convivência em grupo não apenas estabelecem normas de conduta, mas também objetivam os alunos, transformando-os em sujeitos controláveis e previsíveis. Ao enfatizar essas características, os discursos associados ao RE buscam construir um ideal de "bom aluno", um padrão comportamental que todos devem perseguir. Essa objetivação é fundamental para o funcionamento da escola como uma instituição disciplinar, pois garante a ordem e a eficiência das condutas das crianças. Ao se adaptar a essas normas, as crianças, no papel de alunos internalizam um conjunto de valores e comportamentos que os tornam dóceis e úteis à ordem social estabelecida. Neste caso, a busca pela padronização comportamental visa assegurar a eficiência das condutas e a manutenção da ordem institucional, refletindo a necessidade de um espaço controlado onde as expectativas educacionais sejam atendidas.

O que se observa, conforme Foucault (2016), é que há um processo de transformação do indivíduo em objeto de controle, um fenômeno que ele denomina de objetivação. Essa objetivação está intrinsecamente ligada às relações de poder que moldam a forma como os alunos são reconhecidos e controlados. Por meio desse processo, o poder se exerce, produzindo saberes e discursos que classificam, normalizam e disciplinam esses estudantes. Assim, busca-se que elas se tornem alunos assíduos, pontuais e capazes de conviver em grupos. Dessa forma, ao internalizar esses valores e comportamentos, as crianças podem exercer seus direitos e se comportar como sujeitos sociais dentro da dinâmica escolar.

Com relação ao terceiro agrupamento de enunciados, que trata da criança como um sujeito em si, especificamente, os enunciados que reconhecem os direitos do aluno e estabelecem mecanismos para garantir sua proteção. Esses enunciados não apenas afirmam a dignidade da criança, mas também visam assegurar que suas necessidades e direitos sejam respeitados dentro do espaço escolar.

Em resumo, os enunciados que reconhecem a criança como sujeito de direitos são claramente identificados no documento do RE. Exemplos desses enunciados incluem: “Receber assistência educacional de acordo com suas necessidades”, “Recorrer às autoridades escolares quando se julgar prejudicado”, “Solicitar matrícula, renovação de matrícula ou transferência”, e “Estudantes gestantes, adotantes ou guardiãs legais de crianças têm direito a realizar atividades acadêmicas em casa”. Esses enunciados não apenas afirmam os direitos da criança, mas também ressaltam a importância de atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um espaço escolar onde todos possam se sentir valorizados e respeitados.

Presencia-se aqui, que todos os enunciados do terceiro agrupamento evidenciam uma linguagem prescritiva e funcional. Embora afirmem os direitos da criança, também revelam processos de objetivação que limitam a autonomia dos alunos, transformando-os em objetos de conhecimento e controle. Por exemplo, ao afirmar que a criança deve “receber assistência de acordo com suas necessidades”, o enunciado individualiza a criança a um único aluno, mas, ao mesmo tempo, o reduz a um objeto de análise e classificação. A evocação da “necessidade” da criança a transforma em um critério para a aplicação de intervenções pedagógicas específicas, objetivando-a como um caso a ser estudado e tratado, em vez de reconhecer sua singularidade e autonomia como sujeito social.

Além disso, o deslizamento de determinados sentidos sobre a palavra “necessidades” pode levar à medicalização da conduta, transformando problemas de aprendizagem ou comportamentais em doenças a serem tratadas. A partir desse enquadramento, a criança não é vista mais como um aluno, mas como um paciente que necessita de intervenção de especialistas. Sobre isso, Carvalho (2016) destaca que essa tendência é alimentada por interesses da indústria e do comércio, que lucram com a venda de medicamentos destinados ao tratamento de supostos distúrbios, além de profissionais da saúde mental, que encontram um campo de atuação cada vez mais amplo. Ao adotar essa perspectiva, as instituições de ensino podem se eximir da responsabilidade de oferecer um ensino inclusivo e de qualidade para todos os alunos, delegando essa tarefa a especialistas e, assim, perpetuando a exclusão.

O que Carvalho (2016) aponta está alinhado com as contribuições de Foucault (2006) nesta análise. A associação que naturaliza a ideia de que determinadas dificuldades de aprendizagem ou comportamentais são intrínsecas ao indivíduo e requerem tratamento médico gera uma verdade específica: a de que a escola não é o espaço adequado para lidar com essas questões.

Essa verdade, por sua vez, exclui outras possibilidades de compreensão e intervenção. Primeiramente, ao focar na medicalização, a escola se desresponsabiliza de criar um espaço

inclusivo e acolhedor, onde as diferenças sejam valorizadas e as dificuldades superadas por meio de práticas de escolarização adequadas. Em segundo lugar, a medicalização pode tender a individualizar os problemas, desconsiderando o papel do contexto social, familiar e cultural na formação das dificuldades de aprendizagem e comportamento. Além disso, a interação entre professores, alunos e famílias é fundamental para o desenvolvimento infantil; ao priorizar a medicalização, essa dimensão relacional é negligenciada em favor de uma abordagem centrada no diagnóstico e na rotulação da criança.

Esse entendimento revela que o RE, ao afirmar que a criança, enquanto aluno, tem o direito de receber assistência de acordo com suas necessidades, exemplifica claramente a objetivação. Nesse processo, as crianças são transformadas em objetos de estudo e intervenção. Ao serem rotuladas como "atípicas", elas perdem sua subjetividade e são vistas apenas como problemas a serem resolvidos. Com base nas análises feitas nos estudos de Carvalho (2016), essa objetivação se manifesta de duas formas: primeiro, por meio da classificação e categorização, que limita a compreensão das singularidades das crianças ao agrupá-las em categorias diagnósticas. Além disso, a responsabilidade pelas dificuldades é atribuída exclusivamente à criança, desconsiderando o papel decisivo do contexto escolar e familiar em sua formação e desenvolvimento.

Sobre isso, Foucault (2008) em "*A arqueologia do saber*" explica que o discurso, ao produzir verdades específicas e excluir outras possibilidades, exerce um poder significativo sobre os sujeitos envolvidos. No caso do enunciado que afirma que a criança, enquanto aluno, tem o direito de receber assistência de acordo com suas necessidades, essa lógica resulta na estigmatização e medicalização das crianças, que são submetidas a tratamentos que podem ser desnecessários ou ineficazes. As famílias, por sua vez, são responsabilizadas pelas dificuldades de seus filhos, sentindo-se impotentes diante dos diagnósticos e tratamentos. Os professores, aliviados da responsabilidade de lidar com a diversidade em sala de aula, perdem a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas. Por outro lado, as instituições de ensino acabam justificando a exclusão e a segregação de alunos com dificuldades, perpetuando assim desigualdades.

Além de ter o direito de receber assistência de acordo com suas necessidades, outro enunciado do terceiro agrupamento é o de "recorrer às autoridades escolares quando se julgar prejudicado". Esse direito representa um avanço significativo na garantia de uma educação mais justa e democrática. Ao reconhecer o aluno como sujeito ativo, essa prerrogativa não apenas permite que ele perceba e denuncie situações adversas, mas também o empodera, transformando-o de mero objeto das práticas pedagógicas em participante ativo do processo

educativo. Ao possibilitar que os estudantes se manifestem e sejam ouvidos, a escola se aproxima de um modelo mais horizontal de relações, valorizando e considerando a voz dos alunos.

Considerando essa perspectiva, um exemplo pertinente seria a situação de um aluno que se sente desestimulado em um espaço onde a abordagem pedagógica é rigidamente tradicional, centrada na transmissão de conhecimento. Ao exercer seu direito de recorrer às autoridades escolares, esse aluno pode articular suas dificuldades e, ao fazê-lo, não apenas expressa sua insatisfação, mas também inicia um processo de reconfiguração das relações de poder dentro da escola. Neste enquadramento, a escola, ao acolher a voz do aluno e considerar suas sugestões – como a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas – não apenas promove um espaço de diálogo, mas também desafia as estruturas de poder que perpetuam uma educação unidimensional. Desse modo, a manifestação do aluno não é apenas uma reclamação, mas uma ação que pode catalisar mudanças significativas, contribuindo para um espaço educacional que reconhece e valoriza a pluralidade de experiências e saberes.

Embora o enunciado que garante o direito dos alunos de recorrer às autoridades escolares em caso de injustiça pareça positivo, é importante analisar suas implicações. Ao estabelecer um canal formal de denúncia, corre-se o risco de reforçar a hierarquia escolar, colocando o aluno em uma posição de submissão frente aos professores e gestores. Essa dinâmica pode levar à normalização de conflitos, transformando-os em problemas individuais a serem resolvidos internamente, em vez de questões coletivas que exigem uma análise mais ampla do contexto escolar e social. Ao limitar a resolução dos conflitos ao âmbito institucional, a dimensão política e social desses problemas pode ser minimizada.

A partir dessas ideias, observa-se a complexidade do direito dos alunos de recorrer às autoridades escolares, destacando tanto os aspectos positivos quanto os potenciais riscos. Nesse sentido, alinhando-se ao pensamento de Foucault (2008), é possível compreender que os enunciados contêm saberes que permeiam e legitimam os discursos estabelecidos, influenciando a maneira como esse direito é interpretado e exercido. Assim, esses enunciados não apenas fluem, mas também restringem ou facilitam a concretização de desejos, posicionando-se a favor ou contra interesses. Além disso, são elementos centrais nas disputas e conflitos, funcionando como objetos de apropriação ou rivalidade que envolvem os campos associados.

Nesse contexto, a sociologia da educação, por exemplo, oferece ferramentas para analisar as relações de poder dentro das instituições escolares, a reprodução de desigualdades

sociais e a construção de condutas. Ao estudar a hierarquia escolar e a forma como os conflitos são tratados, nesta área contribui para a compreensão do discurso apresentado. Por outro lado, a psicologia social permite analisar os processos psicológicos que ocorrem nas interações sociais, como a construção de comportamentos, a formação de grupos e a resolução de conflitos. Ao investigar a dinâmica das relações entre alunos, professores e gestores, a psicologia social ajuda a entender as implicações psicológicas do direito de recorrer.

Além disso, o direito educacional e o direito constitucional fornecem o arcabouço legal necessário para analisar os direitos dos alunos e as responsabilidades das instituições escolares. Ao estudar a legislação educacional, é possível identificar os limites e as possibilidades do direito de recorrer. Por sua vez, a pedagogia foca nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a análise das práticas de escolarização e das relações entre professores e alunos. Ao avaliar como o direito de recorrer pode influenciar as práticas pedagógicas, a pedagogia acrescenta à compreensão do discurso. Por fim, as ciências políticas permitem analisar as relações de poder dentro das instituições e a forma como as decisões são tomadas. Ao investigar a dinâmica do poder nas escolas, a ciência política contribui para a compreensão das implicações políticas do direito de recorrer.

A partir dos saberes que podem legitimar o discurso de recorrer às autoridades quando se sente prejudicado, o RE desempenha o papel de evocar uma combinação de conhecimentos de diferentes áreas. Nesse sentido, Foucault (2008) enfatiza a importância de manter um olhar crítico sobre esse discurso, questionando as premissas e as implicações das diversas perspectivas envolvidas. Preocupado com essas assertivas, busca-se avançar na análise do discurso do RE, com ênfase no próximo enunciado do terceiro agrupamento, para aprofundar a compreensão das suas implicações e contextos sobre os direitos dos alunos.

Quando o RE enuncia que o aluno tem o direito de “solicitar matrícula, renovação de matrícula ou transferência”, esse discurso transfere a responsabilidade para o aluno e seus responsáveis. Dessa forma, o enunciado individualiza o processo de escolarização, desconsiderando os fatores sociais e econômicos que podem dificultar o acesso à educação. No entanto, essa abordagem também estimula a parceria da família com as práticas de escolarização, implicando a aceitação das normas e regras da instituição escolar. Nesse contexto, o aluno é visto como um consumidor de educação, que deve se adaptar aos serviços oferecidos pela escola.

Diante de tais argumentos e em consonância com os estudos de Dardot e Laval (2016), é possível sustentar a ideia de que a criança, ao assumir o papel de aluno, se torna um consumidor de educação, evidenciando a influência da lógica de mercado nesse contexto. Esses

autores aprofundam a compreensão de que, ao transformar a educação em um produto a ser adquirido, a criança é reconfigurada como uma mercadoria, sujeita às dinâmicas de oferta e demanda. Nesse cenário, o aluno é considerado um cliente que escolhe o produto que mais lhe convém, refletindo uma mudança significativa na relação entre educação e mercado.

No que concerne ao último enunciado da tabela, integrante do terceiro agrupamento dedicado aos direitos dos alunos, sobressai a previsão de que "estudantes gestantes, adotantes ou guardiãs legais de crianças têm direito a realizar atividades acadêmicas em domicílio". A inclusão dessa disposição em um RE que abrange desde o 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental – faixa etária que compreende, em geral, alunas de até 10 a 11 anos de idade – evidencia a natureza singular do RE como documento abrangente. Essa medida resguarda a proteção tanto da jovem quanto da adulta estudante e gestante, assegurando-lhes o direito à licença-maternidade. Tal previsão, portanto, reforça a aplicabilidade da legislação da licença-maternidade também no contexto escolar.

A previsão regimental que visa conciliar maternidade e educação para estudantes gestantes suscita um debate interessante sobre o empoderamento feminino e a ascensão social. Embora a garantia do direito à educação em circunstâncias de maternidade seja, segundo Furlani (2016), um aspecto positivo ao assegurar a continuidade dos estudos e potencialmente reduzir a evasão escolar, a efetividade dessa medida na promoção do empoderamento e na superação de assimetrias sociais é multifacetada. A simples conciliação entre maternidade e educação, por si só, pode não ser suficiente para garantir a ascensão social, uma vez que outras variáveis, não explicitamente contempladas no RE (2009) apesar de sua inclusão de direitos humanos e políticas públicas, desempenham um papel crucial.

A existência de uma robusta rede de apoio social, familiar e institucional que facilite o retorno e a permanência da mãe estudante na escola, por exemplo, é um fator determinante. Adicionalmente, a ausência de discussão sobre outras questões sensíveis relacionadas ao empoderamento feminino, como a legalização do aborto – um tema que permanece proibido e socialmente estigmatizado no Brasil –, revela a complexidade e as limitações de abordar o empoderamento feminino apenas pela via da conciliação entre maternidade e educação no âmbito escolar.

Contudo, Furlani (2016), considera que esse direito deve ser mediado de maneira que não reproduza estereótipos de gênero e não limite suas oportunidades futuras. Agir educacionalmente nesse sentido é uma maneira eficaz de enfrentar o problema. De acordo com a autora, é essencial oferecer uma orientação sexual abrangente e de qualidade, abordando temas como gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e planejamento familiar de

forma não moralizante e respeitosa. Além disso, promover debates sobre os papéis e desigualdades de gênero pode ajudar a desconstruir estereótipos e incentivar a autonomia das mulheres. Para completar, estabelecer parcerias com serviços de saúde e programas sociais é crucial para garantir o acompanhamento de meninas que vivem em situações de abuso.

Ao explicitar os três agrupamentos de enunciados que envolvem os 14 direitos dos alunos a partir do RE da escola pesquisada, é possível notar que esses enunciados revelam processos de objetivação que limitam a autonomia da criança em seu papel de aluno. Essa constatação ressalta como a construção dos direitos, paradoxalmente, pode restringir a liberdade e a individualidade dos estudantes. Para aprofundar esse entendimento, é útil recorrer novamente à definição de objetivação proposta por Foucault (2016), que argumenta que essa prática ocorre quando os indivíduos são tratados como objetos de conhecimento e controle. Isso se torna evidente nas práticas discursivas do RE que definem e regulam os direitos dos alunos.

Ao categorizar os alunos por meio de enunciados normativos, o sistema educacional pode, inadvertidamente, transformar as crianças em meros receptores de regras, limitando sua autonomia. Assim, a análise realizada até aqui revela que, em vez de empoderar os alunos, o discurso regimental do município de Catalão pode reforçar mecanismos de subordinação, perpetuando a dinâmica de saber-poder que Foucault (2014) descreve em várias de suas obras. Ao limitar os direitos a um conjunto predefinido de necessidades e garantias, o RE, através dos seus discursos molda uma subjetividade passiva nos estudantes, pois ao objetivar os direitos dos alunos, por exemplo, o RE influencia significativamente a forma como as crianças se percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor. Essa noção de subjetividade, moldada por discursos e práticas institucionais, ressoa com as reflexões de Foucault (2016), que a define como um processo contínuo de formação. Isso significa que a subjetivação não é um processo meramente passivo; pelo contrário, é ativo, pois o indivíduo, ao mesmo tempo em que é moldado pelas instituições, participa da construção de sua própria conduta. Nesse sentido, as práticas de subjetivação são aquelas em que o sujeito assume um papel ativo em sua própria formação, sendo influenciado por forças sociais, políticas e econômicas.

Em Foucault (2016), os conceitos de objetivação e subjetivação estão intimamente ligados e apresentam nuances importantes. Enquanto as instituições objetivam os indivíduos, como ocorre na enumeração dos direitos dos alunos no documento regimental, elas também criam condições para que os sujeitos se constituam. Por exemplo, a resistência à objetivação desses direitos é uma forma de subjetivação, pois implica a afirmação da própria conduta e autonomia da criança. Isso reforça a ideia de que, enquanto a objetivação refere-se ao processo pelo qual os indivíduos são transformados em objetos de conhecimento e controle, a

subjetivação diz respeito ao processo em que os indivíduos se constituem como sujeitos – seres pensantes, falantes e agentes de suas próprias vidas.

No contexto específico dos propósitos aqui abordados, considera-se que a objetivação e a subjetivação são processos interligados. Quando uma criança é objetivada, como ocorre ao ser submetida às normas do RE, ela internaliza os discursos e as regras que a definem, constituindo assim sua subjetividade. Por exemplo, ao ser obrigada a usar uniforme, a criança não apenas se adapta a um padrão visual, mas também assimila a ideia de pertencimento e conformidade. Nesse sentido, Larrosa (1994) analisa as diferentes dimensões que configuram as tecnologias do eu nos dispositivos pedagógicos. Ele destaca, por exemplo, a dimensão óptica, que se refere à capacidade do sujeito de se ver e se compreender. Essa dimensão permite que os alunos reconheçam o que é visível em si mesmos, influenciando como se percebem e se posicionam em relação às normas e expectativas do espaço escolar. Assim, a intersecção entre objetivação e subjetivação revela não apenas o impacto das regras institucionais, mas também a forma como essas regras moldam a conduta das crianças no contexto educativo.

Essa noção ajuda a compreender como as práticas de objetivação e subjetivação transformam as crianças em alunos com características pré-definidas, impactando a constituição desses alunos como sujeitos de direitos no contexto escolar. Quando se lê os direitos dos estudantes sem uma análise crítica, pode-se ter a impressão de que esse discurso nocivo é sinônimo de paridade e uniformidade, refletindo a ideia de que todos são iguais perante a lei, com os mesmos direitos e deveres atribuídos a qualquer cidadão. Essa forma de objetivação, especialmente em relação aos direitos dos alunos no RE, parece naturalizada na sociedade. No entanto, ao analisar esse discurso sob uma perspectiva foucaultiana, fica evidente que ele ofusca a razão e está preso a pretensões, relações e experiências de valor educativo duvidoso.

Relacionada a essa perspectiva sobre a objetivação dos alunos, a análise dos enunciados revela que o discurso associado ao RE não é plural. Ele se apresenta de maneira simplificada, enfatizando o mérito da igualdade e a eficácia de uma estratégia universal de inclusão, em decorrência de seu caráter democrático. Isso leva a três considerações importantes: primeiro, os alunos tendem a incorporar as regras e expectativas sociais como se fossem suas; segundo a busca pela conformidade com as normas sociais é valorizada; e terceiro, as práticas de subjetivação mediadas pela escola são limitadas, restringindo a capacidade dos alunos de questionar e transformar essas normas.

Consequentemente, essa abordagem única de institucionalizar os direitos dos alunos por meio do RE, embora busque prever instrumentos para a efetividade desses direitos, acaba por desconsiderar a diversidade das experiências dos alunos. Essa diversidade é essencial para

a construção de práticas de subjetivação, que envolvem um processo mais dinâmico. Nesse contexto, as crianças, enquanto alunos, devem ter a oportunidade de participar ativamente da construção de seus direitos e lutar pela própria cidadania. Por isso, é importante ressaltar que os processos de subjetivação e objetivação não são estáticos e imutáveis. Os alunos precisam ser sujeitos ativos que resistem e transformam as normas e as expectativas que pesam sobre eles.

Ao considerar a ideia de alunos ativos, é útil recorrer aos estudos foucaultianos. Segundo Foucault (2014), essa ativação se tornará possível quando os estudantes poderem questionar as normas e expectativas impostas a eles, buscando novos espaços de expressão e relacionamento. Além disso, ao exercer sua autonomia na construção de suas próprias vidas, os alunos terão a capacidade de transformar os discursos disciplinares e normativos. Isso permitirá que a relação entre objetivação e subjetivação na formação da conduta dos alunos se torne uma afirmação mais assertiva e construtiva de seus direitos. Dessa forma, as práticas de escolarização se configuraram como um verdadeiro lugar de empoderamento e transformação.

CAPÍTULO II
REGIMENTO ESCOLAR E OS PADRÕES NORMATIVOS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO IDEAL

O que caracteriza um bom aluno? Seria aquele que se preocupa com a organização de seus estudos? Ou talvez aquele que possui uma compreensão clara dos objetivos que o levam à escola? Ou ainda, seria aquele que se dedica a respeitar as normas e cumprir a rotina disciplinar? Com base nesses três questionamentos, é possível identificar diferentes sentidos que possa ter para o aluno ideal. No entanto, é importante analisar como os discursos presentes no RE descrevem e objetivam os saberes relacionados à construção do imaginário sobre o sujeito escolar, especialmente no que diz respeito à conduta esperada para a criança em situação de escolarização.

Compreender a idealização do "aluno ideal" a partir do discurso no RE é necessário por diversas razões. Primeiramente, o RE é um documento normativo que delineia as expectativas da instituição em relação aos seus alunos, orientando suas experiências e trajetórias escolares. Ao analisar como o RE define o aluno ideal, pode-se desvendar os valores e crenças que permeiam a instituição, bem como as relações de poder que se estabelecem no espaço escolar.

Além disso, a análise do discurso sobre o aluno ideal no RE permite identificar possíveis contradições e tensões entre as expectativas da instituição e as realidades dos alunos. Por exemplo, um RE que valoriza a disciplina e o cumprimento de normas pode negligenciar a importância da autonomia e da criatividade dos alunos, gerando um espaço escolar que não favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante disso, este capítulo se dedica a investigar como as crianças internalizam e performam o papel de "aluno" em resposta aos enunciados normativos do RE, que operam como verdades instituídas. Além disso, busca-se compreender as estratégias de governança empregadas para assegurar a aceitação e internalização dessas verdades, revelando as dinâmicas de poder que conduz a experiência escolar das crianças do ensino fundamental, anos iniciais.

Nesse marco, torna-se indispensável compreender os modos de subjetivação escolar impostos às crianças, à medida que internalizam as "verdades" propagadas pelo discurso pedagógico presente no RE. A análise do "aluno ideal" delineado no regimento transcende a mera descrição, permitindo diversas reflexões sobre o impacto das normas e expectativas

escolares na construção da subjetividade discente. Ao discutir as definições de “bom aluno” inscritas no RE, pode-se questionar se estas promovem a inclusão e a equidade, ou se, ao contrário, perpetuam exclusões e marginalizações.

Em função disso, este capítulo, desdobra-se a análise em três seções que se articulam para analisar e discutir a tessitura do “aluno ideal” no RE. A primeira seção, debruça-se sobre os mecanismos discursivos que engendram o imaginário esperado dos estudantes. Ao perscrutar os enunciados do RE, com ênfase naqueles que convocam os imperativos de “disciplina” e “obediência”, busca-se desvendar como as normativas e os discursos instituídos operam na produção das subjetividades discentes. Esta primeira seção tem como objetivo problematizar a visão institucional do aluno ideal, analisando a intersecção dos discursos sobre sucesso, fracasso e normalidade nas práticas de subjetivação. A análise do uso desses termos no RE permitirá refletir sobre as formas de objetivação que emergem nas dinâmicas escolares e nas expectativas sociais. Essa discussão evidenciará as implicações dessas construções para a formação da subjetividade, que molda a experiência da criança ao se constituir como sujeito aluno.

A segunda seção dedica-se à análise dos enunciados presentes no RE, buscando desvelar as tramas discursivas que configuram o espaço de escolarização de crianças. Nesta etapa da pesquisa, investiga-se como o RE, enquanto dispositivo de poder, articula valores, comportamentos e práticas discursivas, contribuindo para a construção de um sujeito escolar específico. A análise foca na identificação dos mecanismos de poder e nas tecnologias de disciplina que permeiam o RE. Fundamentando-se na perspectiva Foucault (2014) sobre o poder disciplinar, é possível discutir de que maneira o RE emprega mecanismos de vigilância e controle – como a distribuição do espaço, a definição de horários e a prescrição de condutas – para regular os comportamentos dos estudantes. Nesta etapa da pesquisa, a análise revela como tais mecanismos incentivam a internalização das normas e a formação de um sujeito escolar que se autogoverna, alinhando-se ao imaginário institucional por meio de discursos de responsabilidade e autonomia.

A terceira seção deste capítulo aprofunda-se na análise da construção da noção de normalidade disciplinar no espaço escolar. Examina-se como a escola, através do RE, categoriza comportamentos e desvios, orientando as expectativas sobre o aluno ideal. A análise busca compreender como as normas do regimento servem de referência para classificar indivíduos como “normais” ou “desviantes”, utilizando punições como sanções normalizadoras para corrigir e conduzir aqueles que se afastam da norma. A seção investiga, portanto, como o RE contribui para a produção de um espaço escolar que define e reforça padrões de comportamento, exercendo um poder disciplinar que busca a conformidade dos sujeitos às

expectativas institucionais, por meio de advertências, repreensões escritas, suspensões ou transferências institucionais.

É preciso destacar que, no geral, este capítulo não apenas ilumina a prática discursiva que o RE orienta na construção da figura do aluno ideal, mas também promove uma reflexão sobre o papel da escola na produção de subjetividades infantis. Ao questionar as normas e expectativas inscritas no RE, busca-se abrir espaço para discutir as estratégias e possibilidades de repensar o sujeito escolar, que é conduzido por um discurso que orienta sua conduta e sua experiência de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. A finalidade é direcionar o olhar para os múltiplos mecanismos e procedimentos pelos quais o poder se exerce de maneira efetiva.

2.1 – Regimento escolar e as implicações da figura do aluno ideal

Ao investigar a concepção do aluno ideal[5], não se pretende sugerir a existência de um único modelo, mas sim destacar que cada criança é única e que, ao longo do tempo, desenvolve-se um corpo cultural ao seu redor. Com isso, espera-se que seja possível desnaturalizar normas e expectativas frequentemente tidas como universais e imutáveis no espaço escolar. Essa construção está intrinsecamente ligada às relações de poder que permeiam tanto a escola quanto a sociedade, e sua análise revela como essas relações se manifestam e quais são seus efeitos.

A partir desse propósito, a ideia aqui, é analisar os discursos presentes no RE, com foco nos enunciados que conduz o imaginário esperados dos estudantes. Busca-se compreender como as normas e os discursos instituídos – especialmente aqueles relacionados à “disciplina”, “obediência” e “responsabilidade” – influenciam não apenas as condutas dos alunos, mas também a formação de suas subjetividades. Ao identificar como esses elementos refletem a visão institucional do aluno ideal, pretende-se problematizar também como os discursos sobre sucesso, fracasso e normalidade moldam as práticas de subjetivação. Assim, ao investigar a utilização desses termos no RE, busca-se desvelar as formas de objetivação que emergem nas dinâmicas escolares e nas expectativas sociais, destacando as implicações dessas construções para a formação da subjetividade, que molda a experiência da criança ao se tornar um sujeito aluno.

[5] Ao utilizar o termo “aluno ideal”, as análises aqui não buscam definir um modelo a ser alcançado, mas sim evidenciar como as práticas escolares transformam o corpo biológico da criança em um corpo cultural, submetendo-o a processos de objetivação e subjetivação que moldam as condutas das crianças para que se torne um determinado tipo de aluno.

Para iniciar a argumentação, optou-se por não incluir enunciados da seção que aborda os deveres dos alunos, uma vez que esses já remetem implicitamente às ideias de disciplina, obediência e responsabilidade. Em vez disso, foram selecionados dois enunciados do RE da instituição pesquisada que se referem aos mediadores da conduta da criança no ambiente escolar: as famílias e os professores. O primeiro enunciado, atribuído ao corpo docente, destaca a responsabilidade em relação à disciplina e à postura dos alunos em sala de aula. De acordo com o RE (2009, p. 11), no artigo 21, o corpo docente deve "responsabilizar-se pela disciplina e postura dos alunos frente às ações em sala de aula" (E04). O segundo enunciado, que se refere aos deveres dos pais ou responsáveis, afirma no artigo 165 (2009, p. 46) que é necessário "estimular e garantir que o aluno frequente as aulas diariamente" (E05).

Esses enunciados refletem um saber pedagógico que atribui à escola e à família o papel central de moldar a conduta da criança, preparando-a para se tornar um aluno ideal. A ênfase em disciplina e responsabilidade, presente em ambos os artigos, revela uma estrutura que busca não apenas normatizar comportamentos, mas também estabelecer formas de controle sobre a formação do aluno a partir do estabelecimento de discursos que regulam as práticas sociais. Por isso, é importante reconhecer que esses discursos são sustentados por interesses diversos, como a necessidade da escola de fomentar um espaço de ordem e harmonia, a influência de políticas educacionais e a colaboração entre escola e família na educação dos filhos. Como consequência, essa abordagem valoriza a criança como um ser em constante desenvolvimento, que é guiado e apoiado para se adaptar às normas sociais, especialmente aquelas que favorecem sua escolarização.

Além de revelar os saberes que permeiam a instituição escolar, os enunciados analisados destacam aspectos positivos da prática educativa. A ênfase na parceria entre escola e família, por exemplo, evidencia a importância de construir uma comunidade educativa comprometida com o desenvolvimento dos alunos. Embora a valorização da disciplina e da responsabilidade possa ser vista como um mecanismo de controle, também pode ser interpretada como uma forma de promover a autonomia e o senso de responsabilidade dos estudantes. Essa abordagem ganha ainda mais relevância quando se considera a perspectiva de Foucault (2014), que sugere que a disciplina é necessária para desenvolver aptidão. Para o autor, essa aptidão está relacionada à capacidade de aumentar a energia e a potência do sujeito – neste caso, da criança – para que ela se torne o aluno ideal.

Dessa forma, em vez de entender a disciplina como um fim em si mesma, pode-se analisá-la como uma ferramenta pedagógica que visa criar um espaço propício à aprendizagem. Quando o RE atribui ao professor a responsabilidade pela disciplina e postura dos alunos em

sala de aula(E04), não apenas delimita um papel, mas também reconhece a importância de um espaço seguro e organizado para o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, ao enunciar que os pais ou responsáveis devem estimular e garantir a frequência diária dos alunos (E05), a disciplina deixa de ser vista como um ato de repressão e passa a ser compreendida como uma forma de organizar o trabalho em sala de aula, assegurando o direito de todos os alunos a aprender.

Nesse sentido, a atribuição da responsabilidade pela disciplina ao professor e às famílias, conforme explicitado nos dois enunciados selecionados, revela uma dimensão importante da prática educativa. Essa abordagem enfatiza a necessidade de um esforço conjunto, pois, segundo Nogueira-Ramírez (2011, p. 126), contribui para a construção de uma realidade social na qual a escola é vista como um espaço de aprendizagem colaborativo. Assim, o ensino é caracterizado como uma "arte de governar", destacando a importância da colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. Ao abordar a "arte de governar" no contexto educacional, Nogueira-Ramírez (2011) não apenas promove uma reflexão sobre as formas de disciplina, mas também ressalta que os valores transmitidos pelos professores são fundamentais para a formação de sujeitos específicos. Assim, esses atos não se limitam à transmissão de conhecimentos; eles também produzem subjetividades, ou seja, maneiras de ser e de estar no mundo.

Esse raciocínio, fundamentado nos estudos de Nogueira-Ramírez (2011) e inspirado em Foucault (2014), compreende a "disciplina", "obediência" e "responsabilidade" como um instrumento de governo, ou seja, uma forma de conduzir as condutas e os pensamentos das pessoas. Por esse viés, é possível perceber que ao responsabilizar o professor e as famílias pela disciplina, o discurso instituído no RE não apenas delega uma tarefa, mas também os posiciona como agentes ativos na formação dos alunos.

Por outra perspectiva, o enunciado E04 que responsabiliza o docente pela disciplina e postura dos alunos em relação às ações em sala de aula, naturaliza uma visão reducionista de disciplina, associando-a a conceitos como obediência, silêncio e conformidade. Essa perspectiva, frequentemente reforçada por discursos pedagógicos e por setores conservadores da sociedade, silencia as vozes de alunos e professores que defendem práticas pedagógicas mais democráticas e participativas. Ao enfatizar o controle comportamental, esse discurso limita a compreensão da disciplina como um processo de construção coletiva e de desenvolvimento do aluno.

Ao naturalizar a ideia de que a disciplina é um fim em si mesma, o enunciado E04 no artigo 21 oculta os interesses institucionais subjacentes a essa concepção, como a manutenção

da ordem e a reprodução das relações de poder existentes. Essa perspectiva encontra eco na análise foucaultiana sobre o poder disciplinar, que, ao submeter os alunos a controles rigorosos, não apenas molda indivíduos dóceis e adaptáveis, mas também reflete uma dinâmica de poder que permeia as relações educativas. Assim como no conceito de "panóptico" utilizado por Foucault (2014, p. 190), que serve como uma metáfora para as instituições disciplinares, é possível entender como a escola mantém um controle constante sobre os alunos. Essa metáfora ilustra os mecanismos de vigilância e controle que visam à padronização dos comportamentos, restringindo a autonomia e a capacidade reflexiva dos estudantes. Ao exigir a disciplina como condição para a aprendizagem, a instituição escolar, segundo Foucault (2014), assemelha-se a outras instituições de confinamento, como manicômios e prisões, que exercem um poder disciplinar sobre os corpos.

Neste caso, ao exigir a disciplina como pré-requisito para a aprendizagem, o discurso regimental configura-a como um produto das relações de poder que o sustentam. Essas relações se manifestam de diversas formas, como na avaliação, no uso da linguagem, na organização do espaço e nas regras estabelecidas. Por exemplo, a atribuição de notas e a utilização de uma linguagem formal podem reforçar a hierarquia entre professor e aluno, enquanto a disposição das carteiras em filas e a aplicação de sanções contribuem para a construção de um ambiente disciplinar mais controlado. Essa perspectiva, centrada no controle comportamental, limita a compreensão da disciplina como um processo dinâmico e colaborativo. Ao reduzir a disciplina a um mero mecanismo de controle, o discurso associado ao RE obscurece seu potencial para promover o desenvolvimento do aluno, enquanto sujeito ativo e crítico.

Outra questão que chama atenção no enunciado E04 do artigo 21 do RE (2009, p.11) é a responsabilização do professor pela "postura dos alunos em sala de aula". A postura refere-se à imagem que o aluno projeta e à sua apresentação pessoal. Nesse contexto, o professor assume a responsabilidade não apenas pela disciplina, mas também pela postura dos alunos, concentrando em si o poder de definir o que é considerado comportamento adequado ou inadequado. Essa expectativa pode fazer com que os alunos se sintam pressionados a se conformar a um padrão de conduta, o que pode impactar negativamente sua autoimagem, autoestima e capacidade de questionar a si mesmos e à sociedade de forma mais ampla.

Ao valorizar a postura do aluno obediente e silencioso, a escola pode desestimular a capacidade dos estudantes de questionar, analisar e formar suas próprias opiniões. Essa abordagem limita o desenvolvimento da autonomia intelectual e impede que se tornem cidadãos ativos e engajados. A busca por um aluno ideal, moldado a um padrão único, restringe a

diversidade de ideias e perspectivas, contribuindo para a homogeneização do pensamento e dificultando a aceitação de diferentes pontos de vista.

Além disso, a valorização da obediência e da conformidade pode reforçar desigualdades sociais e culturais, favorecendo aqueles que já possuem um capital cultural mais elevado e que se adaptam mais facilmente às normas estabelecidas. Essa ênfase no cumprimento de regras pode inibir a criatividade e a capacidade de inovação, habilidades essenciais para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Em suma, a promoção de um aluno ideal, obediente e silencioso pode representar um risco para a formação de cidadãos criativos e engajados, que poderiam contribuir para a transformação da sociedade. Desse modo, poderia ser relevante considerar que, além dos discursos do RE, as práticas de escolarização busquem fomentar espaços de aprendizagem que valorizem a diversidade, a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento individual de cada aluno. Essa perspectiva sugere que a educação poderia se beneficiar ao ampliar seu foco, permitindo que diferentes modos de ser e aprender sejam reconhecidos e celebrados.

Complementando essa reflexão, o E05 referente ao artigo 165 do RE (2009, p.46) estabelece que os pais ou responsáveis devem "estimular e garantir que o aluno frequente as aulas diariamente". Essa obrigação de frequência escolar, ao ser imposta, encapsula uma série de relações de poder e saber que permeiam a instituição escolar. Assim, a responsabilização dos familiares se entrelaça com as dinâmicas de controle e normatização no espaço educativo. Isso é evidente, pois o enunciado não apenas exige frequência, mas também produz um tipo específico de sujeito: o aluno disciplinado, obediente e adaptado às normas institucionais. Com esse enquadramento, nota-se que a frequência regular se torna um marcador de comportamento.

Ao "estimular e garantir" a frequência, a escola estabelece um padrão de comportamento considerado ideal, normalizando essa conduta entre os alunos. Aqueles que não se enquadram nesse padrão podem ser vistos como desviantes. Assim, o enunciado não apenas revela um saber institucional sobre o que é benéfico para o aluno – a frequência às aulas –, mas também exerce um poder sobre ele, impondo uma conduta específica e moldando suas práticas dentro do espaço escolar.

O enunciado do E05 é resultado de uma intersecção de fatores históricos, sociais, culturais e institucionais. Essa exigência de frequência escolar é moldada por discursos pedagógicos e relações de poder que se entrelaçam, produzindo e viabilizando uma norma que considera a presença diária do aluno como fundamental para o processo educativo. Por isso, o discurso pedagógico, construído ao longo da história, estabelece a escola como um espaço de transmissão de conhecimentos e formação de cidadãos. A frequência às aulas é considerada

fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que a escola utilize diversos dispositivos de controle, como chamadas orais, registros de faltas e comunicação com os responsáveis, para garantir essa frequência. Nesse sentido, pode-se destacar duas percepções emblemáticas para entender a fabricação do aluno ideal: primeiro, a exigência de frequência é uma forma de exercício do poder; segundo a frequência às aulas é valorizada como um indicador de sucesso escolar.

A valorização da frequência como um indicador de sucesso escolar encontra eco nas teorias de Foucault (2014) sobre a disciplina. Ao estabelecer a frequência como norma, a escola exerce um poder normativo, moldando os comportamentos dos estudantes para se adequar a um padrão pré-estabelecido, pois a exigência de frequência implica em mecanismos de controle e vigilância sobre os alunos, seja através de chamadas, registros de faltas ou outras práticas. Nesse sentido, a frequência se torna um mecanismo de controle que não apenas garante a presença física, mas também molda a subjetividade dos alunos.

Para ilustrar essa dinâmica, é relevante considerar a seguinte situação hipotética: um aluno enfrenta dificuldades em uma determinada área de conhecimento, o que o desmotiva e o leva a acreditar que não conseguirá acompanhar o ritmo da turma. Como resultado, ele começa a faltar às aulas com mais frequência. Com o passar do tempo, a escola envia comunicados aos seus pais ou responsáveis, os professores comentam sobre sua ausência na sala de aula e seus colegas o questionam sobre a falta de participação.

Esse cenário faz com que o aluno internalize a ideia de que ser um bom estudante significa estar presente em todas as aulas. A insistência da escola e dos colegas em relação à sua frequência reforça essa norma, fazendo-o sentir-se cada vez mais inadequado. Além disso, a ausência pode levar o aluno a desenvolver uma autoimagem negativa, associando sua falta de frequência à falta de compromisso e capacidade. Ele pode começar a se ver como um “aluno problema” ou “fracassado”. A pressão para estar presente, junto com o sentimento de inadequação, pode desencadear respostas fisiológicas e psicológicas características de ansiedade e estresse, dificultando ainda mais seu aprendizado.

Assim, a exigência de frequência não apenas controla a presença física do aluno, mas também molda sua percepção de si mesmo e sua relação com a escola. Ele passa a se identificar como alguém que não consegue acompanhar a turma e que não é valorizado pela instituição. Essa identificação negativa pode afetar sua autoestima, motivação para aprender e, consequentemente, seu desempenho escolar. Dessa forma, a frequência, ao ser transformada em um indicador de sucesso e associada às consequências como comunicados aos pais e comentários dos professores, molda a subjetividade da criança, para que se torne um aluno

conforme as expectativas estipuladas, influenciando sua autopercepção, emoções e relações com a escola e o conhecimento. Espera-se, portanto, que a alta frequência seja diretamente associada à disciplina e ao bom comportamento, enquanto a falta é vista como um sinal de indisciplina. Isso pode gerar uma pressão excessiva.

Como apontado no início deste texto, a análise dos E04 e E05 nos artigos 21 e 165 do RE (2009) permite refletir sobre os discursos que moldam as práticas de subjetivação na escola, especialmente aqueles relacionados ao sucesso, fracasso e normalidade das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. A exigência de frequência, por exemplo, contribui para a construção de uma figura ideal de aluno, associada a conceitos como disciplina, obediência e responsabilidade. Embora esses conceitos não sejam puramente orientados no RE, eles permeiam suas normas e práticas, influenciando a conduta dos alunos.

Nesse contexto, as pesquisas de Foucault (2014) são relevantes. O autor sugere que uma disciplina surge como um mecanismo de poder que atua diretamente sobre o indivíduo. Ao controlar comportamentos e intensificar capacidades, a disciplina não apenas vigia, mas também molda os sujeitos para que se encaixem em papéis sociais pré-determinados. Assim, a relação entre a frequência e a construção da subjetividade estudantil se torna evidente, revelando como as normas escolares influenciam não só a conduta dos alunos, mas também, as formas de produção de si e de relações com os outros.

Com base nesse aparato teórico, pode-se afirmar que a análise dos artigos do RE sob a lente de Foucault (2014) revela as complexas relações de poder e saber que permeiam a escola e moldam as subjetividades dos alunos. Por exemplo, o Art. 21, ao designar ao professor a responsabilidade pela disciplina e postura dos alunos, implica que o docente exerça um poder pedagógico sobre eles. Essa responsabilização permite ao professor utilizar diversas técnicas de controle e proteção para garantir a ordem na sala de aula. É importante ressaltar que essas técnicas podem variar de acordo com o contexto escolar, a cultura escolar e o estilo pessoal de cada professor. Trivialmente, a aplicação de punições, como advertências, suspensões ou notas baixas, serve como um mecanismo de controle para garantir a obediência às regras. A oferta de elogios, prêmios ou privilégios, também é utilizada para reforçar comportamentos desejáveis e incentivar a adesão às normas.

É importante destacar que as técnicas utilizadas na sala de aula não são intrinsecamente negativas ou positivas; sua eficácia depende da intencionalidade do professor. A forma como essas técnicas são aplicadas e os impactos que elas têm sobre os alunos são influenciados por diversos fatores. Entre eles, destaca-se o contexto histórico e social, o projeto pedagógico da escola, que reflete sua concepção de educação, valores e objetivos, e a formação do professor,

tanto inicial quanto continuada. Além disso, a relação professor-aluno e as características dos alunos – como idade, desenvolvimento cognitivo e social – também desempenham um papel essencial na forma como eles reagem a diferentes abordagens pedagógicas. Vale lembrar que a noção de intencionalidade do professor pode ser complexa, uma vez que as práticas pedagógicas são construídas sócio culturalmente e historicamente. Um mesmo recurso pode ser empregado de maneira autoritária, visando submeter os alunos, ou de forma democrática, buscando promover a autonomia e o desenvolvimento.

Destaca-se nessa reflexão a preocupação de que o professor possa transformar o aluno em um objeto de controle e moldagem. Essa atribuição leva a percepção da criança como um "aluno problema" que o professor deve "resolver", resultando na objetivação de suas experiências e nas limitações de sua subjetividade. Por exemplo, quando o professor se responsabiliza por coletar dados sobre notas, faltas e comportamentos, ele contribui para a formação de um perfil individualizado que pode ser utilizado para classificar e controlar os estudantes. Essa objetivação pode resultar na perda da capacidade do aluno de pensar, sentir e agir de forma autônoma. Além disso, alunos que não se enquadram nos padrões estabelecidos correm o risco de serem estigmatizados e rotulados como "problemáticos" ou "fracassados". Isso não apenas perpetua desigualdades sociais, mas também reforça as diferenças entre os alunos e nega suas singularidades.

Concomitantemente, o E05, ao enunciar que os pais ou responsáveis devem estimular e garantir a frequência dos alunos, leva a escola a buscar a formação de um estudante disciplinado e responsável, que valorize a educação. Nesse contexto, o aluno é convidado a internalizar a norma de frequência como algo essencial para seu próprio bem. Além disso, os pais ou responsáveis são corresponsáveis pela frequência, reforçando a ideia de que a educação é um processo conjunto.

O caso é que o E05 do RE (2009, p.46) evidencia a importância da família na construção da subjetividade escolar, modificando a frequência em um indicador de sucesso. Aqueles que não frequentam as aulas podem ser estigmatizados, excluídos ou denunciados ao conselho tutelar. Essa perspectiva, aliada às disposições do ECA, que prevê a possibilidade de denúncia ao Conselho Tutelar para alunos com faltas injustificadas, intensifica a estigmatização e a exclusão, agravando as consequências para aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos.

A partir dessa perspectiva, os referenciais de Foucault (2014) mostram que o poder disciplinar atua de forma mais eficaz do que outros tipos de poder, pois opera de maneira sutil e invisível. Em vez de reprimir abertamente, esse poder molda os indivíduos por meio de

práticas cotidianas, discursos e ações que permeiam todos os espaços sociais, incluindo a escola. Nesta condição, os dois artigos analisados revelam como a escola, por meio de suas leis, exerce um poder normativo sobre os alunos, moldando suas condutas e subjetividades. O artigo 21, por exemplo, concentra-se nas normas de conduta e na responsabilização do aluno, tratando-o como um objeto a ser conduzido. Isso reflete uma visão mecanicista da educação, na qual o aluno é visto principalmente como sujeito a regras e deliberações. Em contrapartida, o artigo 165 enfatiza a importância da frequência escolar e envolve a família no processo educativo, promovendo a visão do aluno como um ser em desenvolvimento. Essa abordagem busca moldar a subjetividade do aluno, registrando sua individualidade e a necessidade de apoio familiar.

Nessa perspectiva, é notório que tais enunciados no RE (2009) utilizam uma linguagem prescritiva e normativa, evidenciando claramente a intenção de controlar e orientar o comportamento dos alunos. Esse artigo objetiva que as crianças se tornem exclusivamente alunos, desconsiderando os aspectos de sua subjetividade. Por outro lado, o E05 busca subjetivar os alunos ao direcionar a frequência às aulas e à construção de uma conduta estudantil disciplinada. No entanto, esta subjetivação, embora possa parecer positiva, pode resultar na internalização de normas que limitam a autonomia dos alunos e reforçam as desigualdades sociais, uma vez que nem todos têm o mesmo acesso às condições exigidas para cumprir essas expectativas. Assim, ambos os artigos apresentados para a construção de um sujeito escolar idealizado, permite compreender como a escola contribui para a produção de sujeitos sociais, moldados pelos discursos e práticas institucionais.

Com efeito, a questão proposta convida à reflexão sobre como os discursos que permeiam o espaço escolar – especialmente aqueles relacionados ao sucesso, fracasso e normalidade – moldam a forma como os alunos se percebem e como são percebidos pelos outros. Ao analisar as dinâmicas escolares sob essa perspectiva, é possível identificar as formas de objetivação que emergem e como estas se relacionam com as expectativas sociais. Por exemplo, os discursos sobre sucesso escolar muitas vezes constroem um ideal de aluno que é inteligente, disciplinado, obediente e focado nos estudos. Essa imagem idealizada impõe uma pressão significativa sobre os alunos, forçando-os a se conformar a um padrão específico, o que pode impactar níveis de sua autoestima e saúde mental. Além disso, essa pressão pode levar ao desenvolvimento de estratégias de enfrentamento problemáticas, como é o caso do medo do fracasso, dificultando o aprendizado e a construção de uma conduta saudável.

Nesse âmbito, ao internalizar essas expectativas, os alunos podem desenvolver uma autoimagem ligada principalmente ao desempenho acadêmico, o que muitas vezes resulta em sentimentos de inferioridade e inadequação para aqueles que não se enquadram nesse modelo.

Essa dinâmica revela que o discurso do sucesso é muitas vezes associado à competitividade, criando um lugar marcado pela comparação e pela busca incessante por melhores resultados. Além disso, a estigmatização ocorre quando o fracasso é atribuído a características pessoais, como falta de esforço, inteligência limitada ou problemas familiares. Consequentemente, os alunos que não atingirem o sucesso esperado podem se sentir preocupados e responsabilizados por seu fracasso, afetando sua motivação e engajamento.

A partir desses entendimentos, os discursos sobre sucesso e fracasso escolar, ao naturalizar as diferenças de desempenho como resultado de fatores individuais, contribuem para a reprodução de desigualdades sociais. Ao desconsiderar as condições sociais e históricas que influenciam o processo de aprendizagem, esses discursos moldam as práticas de subjetivação dos alunos, objetivando-os e limitando suas possibilidades. É urgente que a escola reflita sobre esses discursos e promova uma educação que valorize outras possibilidades, rompendo com a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar são determinados apenas por características individuais.

2.2 – O regimento como construtor de normas e condutas

Embora o RE seja um documento obrigatório em todas as instituições de ensino, pouco se discute como os discursos nele presentes modelam diretamente a conduta das crianças, especialmente nos anos iniciais. Ou seja, pouco se analisa como as regras e expectativas de comportamento, os valores e os princípios estabelecidos nesse documento direcionam as ações, constroem hábitos e influenciam as relações interpessoais das crianças, desenvolvendo assim sua autodisciplina e preparando-as para a vida em sociedade.

A partir disso, busca-se desvelar como os discursos presentes no RE da escola pesquisada moldam a subjetividade infantil, perspectivando construir um sujeito escolar ideal. Para tanto, serão analisados enunciados específicos do documento, visando identificar os valores, comportamentos e práticas discursivas que ele valoriza e como contribui para a construção de um espaço escolar que, por um lado, pode ser disciplinar e controlador, ou por outro, pode fomentar um autocontrole alinhado ao imaginário institucional.

De imediato, evidencia-se que o RE, ao estabelecer um conjunto preciso de normas e expectativas, funciona como um guia para a construção da conduta estudantil. A exposição constante a essas regras orienta a percepção das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo, levando-as a internalizar os valores e comportamentos ali preconizados. Por isso, a análise dos enunciados específicos do RE permitirá corroborar ou refutar essa hipótese, aprofundando a compreensão de como o documento influencia a construção da conduta e subjetividade infantil.

Para corroborar a hipótese apresentada e aprofundar a análise sobre como o RE dirige a conduta estudantil, foram selecionados enunciados específicos que evidenciam a construção de um sujeito disciplinado e autocontrolado. Nesse contexto, o artigo 153 do regimento analisado tornou-se o foco da pesquisa, uma vez que concentra normas que direcionam o comportamento dos alunos. Os enunciados foram organizados em uma tabela, classificando-os em relação ao tipo (normativo), efeito de sentido (obrigação ou proibição) e contexto (processo de aprendizagem, espaço escolar ou convivência social). Através dessa análise, busca-se evidenciar a força do discurso normativo na construção de sujeitos escolares que se adaptam às regras institucionais.

TABELA 02 – A linguagem das normas e sua influência na conduta infantil

ENUNCIADO	TIPO	EFEITO DE SENTIDO	CONTEXTO
"Comprometer-se para que a sua aprendizagem se efetive de fato e de direito."	Normativo	Obrigação	Processo de aprendizagem
"Cumprir o Regimento Escolar e demais normas que regem o ensino."	Normativo	Obrigação	Ambiente escolar
"Não pode perturbar a ordem ou desrespeitar as regras."	Normativo	Proibição	Ambiente escolar
"Abster-se de atos que perturbem a ordem, a moral e os bons costumes [...]"	Normativo	Proibição	Convivência social
"Prestar contas das tarefas executadas em cumprimento de incumbências recebidas."	Normativo	Responsabilidade	Trabalho escolar
"Comunicar à Direção, com antecedência e de forma comprovada, qualquer afastamento temporário [...]"	Normativo	Obrigação	Relação aluno-escola
"Indenizar os prejuízos quando causar danos materiais à Unidade Escolar e a terceiros."	Normativo	Responsabilidade	Relação aluno-escola

Fonte: Regimento Escolar do município de Catalão, Goiás, 2024.

Ao analisar os enunciados da tabela, evidencia-se a predominância de termos que objetivam orientar os alunos como um sujeito dócil, submetido a um conjunto de regras e normas preestabelecidas. Essa visão é exemplificada pelo enunciado "comprometer-se para que a sua aprendizagem se efetive de fato e de direito", que, embora atribua à criança a responsabilidade pela própria aprendizagem, o faz em um contexto de obrigação, limitando sua autonomia e submetendo-a a um processo de normatização. Essa contradição entre a exigência de proatividade e a imposição de regras revela as tensões inerentes ao processo de subjetivação da criança, conforme analisado por Foucault (2016). Ao exigir que a criança se responsabilize por sua própria aprendizagem, enquanto ao mesmo tempo a submete a um conjunto de normas,

o discurso escolar busca disciplinar os corpos e as mentes, conduzindo-os de acordo com os interesses institucionais.

Outros exemplos, como os enunciados “cumprir o RE e demais normas” e “não pode perturbar a ordem ou desrespeitar as regras”, reforçam a ideia de submissão, moldando a criança como um sujeito que deve se adaptar às normas institucionais, sem espaço para questionamentos ou negociações. Embora a imposição de regras seja fundamental para a manutenção da ordem no espaço escolar, é importante considerar as implicações dessa abordagem para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade das crianças. Conforme aponta Oliveira (2011), a formação de habilidades sociais, como o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em grupo, também é essencial para a formação de cidadãos responsáveis e críticos.

Embora muitos, como Oliveira (2011), sugiram que as regras são indispensáveis para a manutenção da ordem no espaço escolar, essa perspectiva pode ser questionada. A visão de que essa é a única forma de organizar o espaço e as relações entre os alunos ignora alternativas valiosas. Existem outras maneiras de estruturar o espaço escolar que valorizam a participação das crianças na construção das normas e na resolução colaborativa de conflitos. Por exemplo, envolver os alunos na tomada de decisões sobre as regras da escola não apenas incentiva a participação, mas também promove o debate.

Além disso, a resolução de conflitos pode ser abordada de forma coletiva, estimulando a escuta, o diálogo e a busca por soluções consensuais. Em suma, embora Oliveira (2011) reconheça a importância da formação de habilidades sociais, ela naturaliza algumas normas e verdades que podem limitar o desenvolvimento das crianças. Por isso, é fundamental que a escola se torne um espaço de construção coletiva, onde as crianças possam desenvolver suas capacidades de maneira mais autônoma.

A partir dos enunciados analisados, a noção de conduta emerge, revelando como o discurso associado ao RE molda a subjetividade infantil na construção de um sujeito escolar ideal. Um exemplo disso é o enunciado apresentado na tabela: “Abster-se de atos que perturbem a ordem, a moral e os bons costumes.” Esse enunciado é normativo e exerce um efeito de poder de proibição no contexto social, fundamentando-se em saberes morais e sociais tradicionais que definem o que é considerado “ordem”, “moral” e “bons costumes”. No entanto, é importante considerar que a noção de “bons costumes” pode variar em diferentes contextos culturais e históricos. Exemplos de bons costumes podem incluir práticas como o respeito às normas de convivência, a promoção da empatia e a colaboração entre os alunos. Esses aspectos, quando destacados, podem contribuir para a formação de um espaço escolar que valoriza a diversidade

e a inclusão, ao mesmo tempo em que desafia definições rígidas de moralidade e comportamento. Nesse sentido, pode-se observar o que Foucault (2014) descreve como saber pastoral, um tipo de conhecimento vinculado ao aspecto cristão, de onde, segundo o autor, surgiram, se desenvolveram e se disseminaram diversas disciplinas.

Ao estabelecer o que é considerado “normal” e “adequado”, o enunciado produz verdades para o comportamento humano. Essas verdades são construídas a partir de uma visão normativa e hierárquica que delineia o que é certo e o que é errado, o que é permitido e o que é proibido. Além disso, a noção de “perturbação da ordem” é vaga e subjetiva, permitindo uma ampla interpretação e justificando o controle e a punição de comportamentos considerados desviantes. A referência à “moral” e aos “bons costumes” reforça a ideia de que existe um padrão único de comportamento a ser seguido, naturalizando valores e normas sociais dominantes, característicos do poder pastoral.

Simultaneamente, esse enunciado exerce um poder disciplinar sobre os sujeitos, guiando seus comportamentos e condutas. No caso aqui, ao internalizar as normas e os valores expressos no enunciado, as crianças são levadas a auto controlar seus impulsos e a conformar-se às expectativas sociais. Segundo Foucault (2014), o poder disciplinar consiste em um conjunto de práticas que visam normalizar os corpos e as condutas. Ao controlar gestos, atividades e até mesmo pensamentos, essa tecnologia de poder estabelece padrões de comportamento que devem ser seguidos. Essas normas se infiltram na vida cotidiana, influenciando todos os espaços da sociedade. Na escola, isso se torna evidente nas ameaças de punição por atos considerados “perturbadores”, reforçando assim a autoridade daqueles que definem e aplicam as regras.

A partir de então, o enunciado que orienta a criança a “Abster-se de atos que perturbem a ordem, a moral e os bons costumes”, traz a ideia de uma representação da criança como um ser em desenvolvimento, que precisa ser orientado e controlado para se adaptar às normas sociais. Nesse contexto, a criança é vista como um potencial transgressor, que precisa ser disciplinado para evitar que perturbe a ordem estabelecida. No entanto, essa visão da criança como um ser em construção, com necessidades e desejos próprios, é negligenciada, pois normalmente, o que se vê é a ênfase na obediência e no conformismo. Essa abordagem impede que a criança se desenvolva de forma mais autônoma e crítica, perpetuando um modelo de sujeito que se ajusta às normas sociais e reflete a lógica do poder disciplinar, que busca moldar comportamentos e controlar a subjetividade, em vez de promover o exercício da liberdade e a individualidade.

A tabela apresenta um outro enunciado relevante para a análise: “Prestar contas das tarefas executadas em cumprimento de incumbências recebidas”. Classificado como normativo, esse enunciado evidencia um efeito de sentido relacionado à responsabilidade. Assim, ao ser inserido no contexto escolar, ele se configura como um mecanismo de controle, estabelecendo uma relação de poder entre professor e aluno. Dessa forma, a exigência de prestar contas tenta conduzir a criança a um perfil de aluno ideal, caracterizado pela responsabilidade, disciplina e comprometimento com os estudos.

A exigência de “prestar contas das tarefas executadas” insere-se em um conjunto de mecanismos de controle característicos das instituições disciplinares, conforme analisa Foucault (2014). Nesse contexto, a escola estabelece um regime de verdade que naturaliza a relação de poder entre professor e aluno. Ao exigir que os alunos demonstrem suas atividades, a instituição não apenas orienta comportamentos, mas também produz subjetividades, definindo os modos de ser das crianças enquanto alunos. Sobre isso, Foucault (2014) destaca que, por meio de mecanismos sutis, as instituições formam indivíduos dóceis e úteis. Assim, ao internalizar a necessidade de prestar contas, os alunos se tornam sujeitos disciplinados, regulando sua própria conduta de acordo com as normas estabelecidas e reforçando a dinâmica de poder no espaço escolar.

Dando sequência à análise, o enunciado “prestar contas das tarefas executadas” revela uma forte conexão com o primeiro enunciado da tabela, “comprometer-se para que a sua aprendizagem se efetive de fato e de direito”. Ambos convergem para a construção de um sujeito responsável por sua própria aprendizagem, reforçando o poder disciplinar da escola, que controla tanto a atividade quanto a vida dos estudantes. A ideia de que o sucesso escolar é fruto do esforço individual e da responsabilidade pessoal é enfatizada, uma vez que a exigência de prestar contas atua como um mecanismo de controle sobre o tempo, a atenção e a organização do aluno.

Essa relação evidencia como diferentes enunciados podem se articular para construir um determinado discurso sobre a responsabilidade do aluno no contexto escolar. Simultaneamente, essa forma de analisar a relação entre os dois enunciados, se alinha ao que Foucault (2014) descreve sobre a regulamentação do tempo e das atividades nas instituições, onde a estruturação rigorosa dos horários e tarefas não apenas organiza, mas também disciplina os indivíduos, perpetuando um modelo que remete às antigas comunidades monásticas.

> O horário é uma velha herança. As comunidades monásticas haviam sem dúvidas sugerido seu modelo estrito. Ele se difundiu rapidamente. Seus três

> grandes processos – estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais. Dentro de antigos esquemas, as novas disciplinas não tiveram dificuldades para se abrigar; as casas de educação e os estabelecimentos de assistência prolongavam a vida e a regularidade dos conventos de que muitas vezes eram anexos (FOUCAULT, 2014, p.146).

A citação de Foucault (2014) evidencia como a disciplina se infiltra nas instituições educacionais, mostrando que os saberes disciplinares e normativos são construídos historicamente. O autor ressalta que a ideia de disciplina escolar é antiga, com raízes nos colégios medievais. Ao afirmar que "o horário é uma velha herança", Foucault (2014) destaca a adaptação da divisão do tempo em períodos específicos, uma característica das comunidades monásticas, que foi institucionalizada na escola. Essa herança se reflete no horário escolar, que, com suas aulas, intervalos e períodos de estudo, atua como um mecanismo de controle, organizando as atividades e regulando a vida dos alunos. Com tal característica, a estrutura do horário não apenas organiza o tempo, mas também constituir condutas, perpetuando a lógica disciplinar que caracteriza as práticas de escolarização.

Ao reconhecer que a imposição de tarefas específicas em momentos determinados é uma herança monástica voltada para a padronização das condutas e a otimização do tempo, é essencial notar como a escola, ao estabelecer censuras e obrigar ocupações determinadas, se transforma em um espaço onde a conduta infantil é não apenas incentivada, mas também monitorada e controlada. Essa abordagem está diretamente relacionada ao enunciado "comprometer-se para que a sua aprendizagem se efetive de fato e de direito", que implica que a criança enquanto aluno deve assumir a responsabilidade por sua própria educação dentro de um sistema rigidamente estruturado.

Além disso, a exigência de "prestar contas das tarefas executadas" reforça essa dinâmica, exigindo que o aluno justifique seu progresso em um espaço que valoriza a autodisciplina e a conformidade. Com tal característica, tanto a escola quanto os mosteiros utilizam a repetição de tarefas e exercícios para fixar hábitos e comportamentos desejáveis, evidenciando que a disciplina é um processo historicamente construído e institucionalizado que produz a conduta dos alunos como sujeitos responsáveis e obedientes.

Quando Foucault (2014) argumenta que as novas disciplinas, como a escolar, encontram nos antigos esquemas monásticos um terreno fértil para se desenvolver, ele aponta que as casas de educação e os estabelecimentos de assistência, incorporaram práticas disciplinares monásticas, adaptando-as às suas próprias necessidades. Nesta lógica, fica claro

que, ao enunciar que a criança, no papel de aluno, deve “comprometer-se para que a sua aprendizagem se efetive” e ao mesmo tempo, “prestar contas das tarefas executadas”, o RE (2009) estimula uma série de discursos que serão incorporados na prática de escolarização das crianças. Exemplos como a postura correta ao escrever, a forma de sentar-se na carteira e a organização do material escolar ilustram como esses enunciados podem mediar discursos que exercem controle sobre o corpo e a mente dos alunos. Disso resulta, que os saberes disciplinares e normativos, não apenas se fundamentam em normas estabelecidas, mas também conduz os comportamentos que refletem uma herança histórica de controle e regulamentação.

Pensando dessa maneira, a escola é vista por Foucault (2014) como uma instituição disciplinar, assim como a prisão e o hospital, cujo objetivo é a produção de indivíduos dóceis e úteis. Por meio de mecanismos como horários, organização do espaço e repetição de tarefas, a escola direciona os corpos e as mentes dos alunos, preparando-os para ocupar determinados lugares na sociedade. Ao estabelecer um discurso que exige que os alunos se comprometam com sua própria aprendizagem, a escola os transforma em sujeitos ativos na produção de seu próprio controle. Essa autodisciplina, induzida pelos exercícios disciplinares, é necessária para a manutenção da ordem escolar e para a formação de indivíduos adaptados às demandas sociais.

Além dos mecanismos como horários, organização do espaço e repetição de tarefas, o corpo do aluno também é objeto de controle. Essa percepção se torna evidente no contexto da relação entre aluno e escola, especialmente em um enunciado que merece destaque na tabela analisada: “Comunicar à Direção, com antecedência e de forma comprovada, qualquer afastamento temporário.” Esse enunciado não apenas estabelece uma norma, mas também impõe uma obrigação, refletindo o controle que a escola exerce sobre a conduta dos alunos. O efeito desse enunciado vai além da simples normatização; ele reforça a responsabilidade do aluno em informar a instituição sobre sua ausência, evidenciando a expectativa de conformidade com as regras escolares. Ao exigir que os alunos comuniquem suas faltas, a escola demonstra seu interesse em monitorar a presença física dos estudantes, como se seus corpos devessem estar sempre à disposição da instituição.

Essa ideia de monitoramento se articula com outros mecanismos de controle presentes na escola, como as verificações de atividades, contribuindo para a construção de um ambiente que valoriza a conformidade e a obediência. A exigência de comunicar as ausências insere-se em um conjunto mais amplo de práticas de controle que permeiam a vida escolar. Assim como as verificações de atividades, essa medida reforça a vigilância e a normatização constantes. De acordo com Veiga-Neto (2016, p.112), essas práticas institucionais criam o que ele denomina “variados saberes”, que, ao serem descritos e problematizados, revelam como o sujeito escolar

é construído ao longo da história. Ao exigir a comunicação prévia das faltas, a escola não apenas controla a frequência, mas também perpetua a ideia de que o aluno é um sujeito passional, que deve se adaptar às regras estabelecidas. Essa construção de um sujeito disciplinado e obediente está intrinsecamente ligada aos interesses de uma sociedade que valoriza a conformidade e a produtividade.

Um dos fatores que merece destaque nessa linha de discussão é que esse tipo de enunciado institui o que Veiga-Neto (2016) denomina "variados saberes". Ao exigir que o aluno justifique sua ausência, a escola não apenas controla a frequência, mas também produz outros saberes sobre questões como saúde, dinâmica familiar e responsabilidade individual. Esses saberes, ao serem naturalizados e institucionalizados, contribuem para a construção de uma ordem social específica, conduzindo a percepção que a sociedade tem sobre o papel do aluno e suas obrigações.

Isso enfatiza que, ao objetivar a conduta dos alunos, a escola, por meio de enunciados como esse, não apenas estabelece efeitos de sentidos sobre as obrigações discentes, mas também guia suas subjetividades. A exigência de comunicar a ausência, por exemplo, vai além de garantir a presença em sala de aula; ela inscreve o aluno em um processo de subjetivação que o torna responsável por sua própria disciplina. Ao se autodisciplinar e justificar suas ausências, o estudante internaliza as normas escolares e as reproduz em seu cotidiano. Essa prática, repetida ao longo da trajetória escolar, contribui para a formação de um sujeito dócil e conformista, que se adapta às demandas institucionais e sociais, consolidando a cultura de conformidade e obediência.

Nesse intento, ao evocar a exigência de comunicar as ausências, o RE pesquisado mostra que essa prática não é neutra, mas um mecanismo que reforça as relações de poder existentes na escola, no município de Catalão, em Goiás, e na sociedade em geral. Ao exigir a justificativa prévia das faltas, a instituição escolar se posiciona como detentora do poder de definir o que é considerado normal e o que é visto como desviante. Dessa forma, a escola se torna um espaço de disciplinamento, onde crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental são objetivadas para se adaptarem às normas sociais e à hierarquia estabelecida.

Baseado nesse contexto e conectado com os estudos de Foucault (2014), sugere-se que a escola é encarregada de revelar ao aluno a verdade sobre si mesmo: sua natureza, seu estado e seu destino. O autor considera que as concepções de poder se entrelaçam para sustentar as práticas educacionais. Essa análise é essencial, pois Foucault (2014) destaca que as instituições, como a escola, não revelam uma verdade universal sobre o indivíduo; em vez disso, produzem verdades específicas que atendem aos interesses do poder. Logo, ao afirmar ao aluno qual é sua

natureza, seu estado e seu destino, a escola não apenas objetiva sua conduta, mas também direciona sua subjetividade de acordo com as necessidades da sociedade.

Em termos gerais, o enunciado que exige “Comunicar à Direção, com antecedência e de forma comprovada, qualquer afastamento temporário” reflete uma representação da criança como um ser que deve se conformar às regras da instituição, sem espaço para expressar sua voz ativa. A necessidade de “comunicar” e “comprovar” o afastamento coloca a criança em uma posição de submissão, como se fosse obrigada a justificar suas ausências. Além disso, a exigência de “comprovação” – frequentemente por meio de atestados médicos – reduz a criança a um mero corpo físico, sujeito a doenças, ignorando suas dimensões emocionais e psicológicas que também poderiam justificar um afastamento temporário.

Essa representação da criança a coloca em uma posição de submissão, como se ela, enquanto sujeito aluno, devesse justificar suas ações. Com isso, o discurso instituído no RE sugere que a conduta da criança deve ser norteada pelas regras da instituição, que espera que ela se conforme a um padrão específico de comportamento. Ao exigir que a criança comunique e comprove suas ausências, a instituição não apenas exerce um controle sobre sua conduta, mas também a submete a um regime disciplinar. Dessa forma, espera-se que a criança se torne um sujeito aluno, com procedimentos passionais, ajustando-se às normas institucionais sem questionamentos.

A criança ideal, de acordo com esse enunciado, é vista como aquela que se adapta facilmente e sente a necessidade de justificar cada uma de suas ações. Essa exigência desconsidera, entretanto, a capacidade da criança de tomar decisões e assumir responsabilidades por suas escolhas. Ao ser constantemente avaliada e julgada a partir de critérios externos, a criança internaliza um olhar sobre si mesma que a fragiliza, impedindo o desenvolvimento de uma autoestima saudável. Além disso, a necessidade de se adaptar às expectativas dos outros dificulta a construção de uma subjetividade autônoma e singular. Dessa forma, essa prática objetiva a criança, transformando-a em um corpo a ser disciplinado e normalizado, negligenciando sua subjetividade e suas experiências individuais.

Em consonância com esses argumentos e à luz da perspectiva foucaultiana, observa-se que, ao enfatizar apenas a necessidade de comunicar e comprovar a ausência, o enunciado mencionado no RE ignora a complexidade da vida infantil. Essa complexidade abrange não apenas questões de saúde, mas também aspectos emocionais, sociais e familiares que influenciam a frequência escolar. A exigência de “antecedência”, por exemplo, pode ser difícil de cumprir em situações de emergência ou quando a criança enfrenta doenças crônicas,

resultando em afastamentos imprevisíveis. A exigência de um comprovante médico inscreve a criança em uma lógica disciplinar, na qual cada desvio deve ser justificado e controlado.

Em meio à centralidade da necessidade de problematizar os enunciados do RE que influenciam a conduta infantil, busca-se na tabela o enunciado referente ao ato de “indenizar os prejuízos quando causar danos materiais à Unidade Escolar e a terceiros”. Esse enunciado estabelece uma norma clara e objetiva, responsabilizando os alunos pelos danos que causarem. Num primeiro momento, a impressão que se tem, é que existe a intenção de conscientizar os alunos, pois, ao definir uma consequência direta para seus atos, eles são incentivados a agir com mais cuidado e responsabilidade. Ao serem responsabilizados pelos danos causados, os alunos aprendem o valor das coisas e a importância de reparar os prejuízos. Além disso, essa exigência ensina a lidar com as consequências de suas ações, contribuindo para o desenvolvimento da maturidade e da responsabilidade.

Em vista disso, o enunciado serve como um forte incentivo para que os alunos evitem atos que possam causar danos, uma vez que as consequências são claras e objetivas. Ao se conscientizarem da importância de preservar o patrimônio escolar, os alunos ajudam a criar um espaço mais organizado e agradável para todos. Essa responsabilização contribui para o desenvolvimento de um senso de autonomia e independência, pois os alunos aprendem a tomar decisões e a lidar com suas consequências. Além disso, ao serem responsabilizados pelos danos que causam, espera-se que eles aprendam a respeitar os direitos dos outros e a importância de cuidar do bem comum.

Ao partir dessa lógica, nota-se que, ao atribuir aos alunos a responsabilidade por seus atos e suas consequências, esse enunciado pressupõe que as crianças dos anos iniciais, são capazes de compreender as normas sociais, avaliar as consequências de suas ações e agir de forma ética e responsável. A ideia de que cada um deve responder por seus atos está diretamente ligada ao princípio da justiça, pois, ao serem responsabilizados pelos danos causados, os alunos aprendem que a justiça é um valor fundamental para a convivência em sociedade. Além disso, a responsabilidade pelos próprios atos e o respeito ao patrimônio público são pilares da cidadania; assim, ao promover esses valores, os discursos associados ao RE contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Verifica-se também que a resolução de conflitos relacionados a danos materiais pode ser uma oportunidade para promover o diálogo e a negociação entre os envolvidos. No entanto, é importante ressaltar que a maneira como esses diálogos e negociações são transmitidos e internalizados pelos alunos depende de diversos fatores. Primeiramente, o modo como o enunciado é comunicado é decisivo; a linguagem utilizada, o tom da comunicação e a clareza

das explicações são fundamentais para que as crianças compreendam seu significado. Além disso, as práticas pedagógicas desempenham um papel importante, pois as atividades desenvolvidas em sala de aula e os exemplos do cotidiano podem reforçar ou contradizer os valores presentes nesse tipo de enunciado. Por fim, o relacionamento entre professores e alunos também impacta esse processo, já que um espaço escolar baseado no respeito mútuo e na confiança facilita a internalização dos valores promovidos pelo enunciado.

Em suma, neste primeiro momento, o enunciado que aborda a responsabilização por danos materiais na escola contribui para a formação de alunos mais responsáveis, justos e cidadãos. No entanto, é fundamental que esses enunciados sejam acompanhados de práticas pedagógicas que promovam a reflexão, o diálogo e a construção de um espaço escolar mais democrático e participativo. Caso contrário, esse tipo de enunciado pode evidenciar as relações de poder e as dinâmicas discursivas que permeiam a relação entre aluno e escola. Ao situar esse enunciado no contexto mais amplo do RE, é possível identificar como o discurso normativo orienta as condutas e as subjetividades dos alunos envolvidos.

Como exemplo, a exigência de que o aluno “indenize os prejuízos” materializa um discurso escolar que institui uma relação de responsabilidade individualizada e quantificável. Essa norma não apenas estabelece um dever, mas também guia a produção de subjetividade do estudante, inscrevendo-o como um sujeito capaz de causar danos materiais e, consequentemente, passível de punição. Ao quantificar os danos, o discurso escolar naturaliza a ideia de que todos os problemas podem ser resolvidos por meio de uma compensação financeira, desconsiderando as dimensões sociais, afetivas e pedagógicas envolvidas em situações de conflito. Essa perspectiva contribui para a construção de uma sociedade individualista e consumista, na qual as relações humanas são mediadas pelo cálculo econômico e a reparação dos danos se limita à esfera material.

Um outro ponto que merece destaque é que, ao enfatizar a exigência de indenização por danos materiais, o RE agência as crianças em uma lógica disciplinar que visa orientar suas condutas e subjetividades. Essa constatação é respaldada pelo fato de que essa norma não apenas atribui uma responsabilidade individualizada, mas também contribui para a construção de um sujeito ideal: o aluno dócil, obediente e capaz de reparar os danos que causa. Ao quantificar os danos e exigir uma compensação financeira, o discurso escolar naturaliza a ideia de que os problemas podem ser resolvidos por meio de mecanismos de controle e punição.

Essa perspectiva, alinhada com as teorias de Foucault (2014) sobre o poder disciplinar, desconsidera as complexidades das relações sociais e as dinâmicas escolares que podem ter contribuído para a ocorrência do dano. Diante disso, ao focar na reparação material, o discurso

associado ao RE pode obscurecer a necessidade de promover um diálogo aberto e reflexivo sobre as causas dos conflitos, dificultando a formação de crianças engajadas com o bem comum.

Cabe, portanto, compreender que a exigência de indenização está intrinsecamente ligada a mecanismos de controle e disciplina. Ao estabelecer um vínculo entre a ação do aluno e uma consequência material (a indenização), o discurso escolar busca direcionar as condutas, limitando a liberdade de ação e impondo um padrão de comportamento desejável. Para Foucault (2014), essa dinâmica disciplinar, característica das instituições modernas, visa à homogeneização e à padronização dos indivíduos. Logo, não há dúvidas de que, ao enfatizar os aspectos materiais dos danos, o discurso escolar naturaliza a ideia de que o corpo infantil é uma propriedade, submetendo-o, portanto, à objetivação de condutas que ajudem a reparar os danos economicamente. Essa visão fragmentada do corpo desconsidera as dimensões subjetivas e sociais das ações e suas consequências.

Percebe-se que ao exigir a indenização por danos materiais, o RE (2009) não apenas estabelece uma norma, mas também produz uma verdade específica sobre as relações entre alunos e instituição. Essa verdade, construída a partir de um discurso normativo e disciplinar, naturaliza uma relação de poder assimétrica, na qual a escola detém o controle sobre os saberes, os espaços e as regras. Ao responsabilizar individualmente o aluno pelos danos causados, o regimento oculta as complexidades das relações sociais e as dinâmicas de poder que permeiam o espaço escolar. Essa produção de verdade, ao mesmo tempo em que legitima a ordem estabelecida, exclui outras possibilidades de compreensão dos conflitos e de construção de um espaço escolar mais democrático e participativo. A ênfase na reparação material, por exemplo, obscurece a necessidade de um diálogo aberto sobre as causas dos problemas e as formas de resolvê-los coletivamente.

Constata-se, portanto, que ao naturalizar a ideia de que a reparação material é a única solução para os conflitos, o discurso regimental limita a capacidade dos alunos de desenvolverem um pensamento crítico e reflexivo sobre as relações sociais. Ao invés de promover o diálogo e a negociação, a ênfase na punição e na indenização reforça uma visão individualista e punitiva, que impede a construção de uma cultura escolar baseada na colaboração e no respeito mútuo.

Ao lado disso, a pesquisa buscou compreender como os discursos presentes no RE conduz a produção da subjetividade infantil, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar os enunciados do RE (2009), o objetivo foi identificar os mecanismos discursivos que contribuem para a construção de um sujeito escolar ideal, e como esses mecanismos influenciam a conduta e as relações dos alunos. A análise confirma que o RE

(2009), ao estabelecer um conjunto preciso de normas e expectativas, exerce um papel preponderante na construção da subjetividade infantil, evidenciando como esses discursos objetivam a conduta dos alunos e influenciam suas percepções e ações.

O fato de recorrer ao que enuncia o artigo 153 do RE (2009), corroborou com a hipótese, evidenciando a força do discurso normativo na construção de sujeitos escolares que se adaptam às regras institucionais. Os resultados desta pesquisa apontam que ao naturalizar determinadas normas e valores, esses documentos podem limitar a autonomia dos alunos e contribuir para a reprodução de relações de poder desiguais. Ficou evidenciado que as escolas precisam promover um diálogo constante sobre os valores e princípios que orientam as práticas pedagógicas, envolvendo alunos, professores e comunidade escolar na construção de um projeto educativo mais democrático e inclusivo.

Diante dessa realidade, Nogueira-Ramirez (2011) ressalta que essa nova racionalidade educativa é decisiva, pois a educação deve ser entendida como um processo de direção e condução, em vez de mera instrução ou ensino. Nesse sentido, é pertinente que futuras pesquisas aprofundem a análise dos discursos presentes no RE, investigando, por exemplo, o impacto desses discursos em diferentes grupos sociais e a relação entre os discursos do regimento e as práticas pedagógicas. Além disso, seria interessante explorar como os discursos contidos em outros documentos escolares, como projetos pedagógicos e planos de aula, se articulam com os discursos do regimento na construção da subjetividade infantil. Embora esse não seja o foco desta pesquisa, essas sugestões revelam que, ao adotar essa abordagem, as instituições não apenas desnaturalizam os processos de subjetivação, mas também desafiam as formas de poder que operam na escola, promovendo a construção de sujeitos que não se reduzem a meras engrenagens do sistema.

2.3 – Práticas de controles e a sanção normalizadora no espaço escolar

Quais discursos no RE justificam as notificações por comportamentos inadequados e legitimam as regras para casos de indisciplina? Ao analisar as normas regimentais, busca-se entender como a escola constrói a noção de normalidade disciplinar, categorizando comportamentos e desvios, e moldando as expectativas sobre o aluno ideal. Através dessa análise, pretende-se compreender como as normas do regimento servem de referência para classificar indivíduos como “normais” ou “desviantes”, utilizando punições como sanções normalizadoras para corrigir e conduzir aqueles que se afastam da norma.

Michel Foucault (2014), em sua obra “*Vigiar e Punir*”, apresenta um conceito relevante para compreender os mecanismos de controle nas instituições: a sanção

normalizadora. Essa forma de controle opera de maneira sutil e contínua, moldando condutas e produzindo indivíduos conformes. O autor exemplifica esse conceito com o caso do orfanato de *Paulet*, onde a rígida rotina, os castigos e as constantes avaliações moldavam os internos para se adaptarem aos padrões institucionais. A cada desvio, uma punição era imposta; a cada ação correta, uma recompensa. Esse sistema de recompensas e punições, que Foucault (2014) denomina "infra penalidade", permeia todos os aspectos da vida no orfanato, demonstrando como a sanção normalizadora funciona na prática.

Disso resulta a percepção de que diferente das punições tradicionais, que se concentram em crimes específicos e em seus respectivos castigos, a sanção normalizadora descrita por Foucault (2014), opera de forma mais sutil e contínua, visando corrigir desvios em relação a uma norma estabelecida.

> A ordem que os castigos disciplinares devem fazer respeitar é de natureza mista: é uma ordem "artificial", colocada de maneira explícita por uma lei, um programa, um regulamento. Mas é também uma ordem, definida por processos naturais e observáveis: a duração de um aprendizado, o tempo de um exercício, o nível de aptidão tem por referência uma regularidade, que é também uma regra (FOUCAULT, 2014, p.176).

O que o autor revela é que o regime disciplinar por meio da sanção normalizadora se comporta através de uma dupla referência jurídico-natural. Ou melhor, a ordem que a punição disciplinar busca estabelecer é de natureza dual. Por um lado, ela é "artificial", construída socialmente através de leis, regulamentos e normas. Por outro lado, ela se fundamenta em processos naturais, como o tempo necessário para aprender algo ou o desenvolvimento de habilidades. Essa dualidade torna a punição disciplinar complexa, pois ela se baseia tanto em critérios objetivos (como o tempo de aprendizado) quanto em critérios subjetivos (como a avaliação do desempenho individual).

Para Foucault (2014) a punição disciplinar, característica da sanção normalizadora, não se limita a atos considerados criminosos, mas abrange uma vasta gama de comportamentos que se desviam de um padrão considerado ideal. Seja no espaço escolar, militar ou industrial, a não conformidade com as regras estabelecidas é passível de punição. Um aluno que não aprende a matéria, um soldado que não domina o manejo de sua arma ou um trabalhador que não atinge a meta de produção são exemplos de indivíduos sujeitos a sanções disciplinares.

É importante observar que Foucault (2014) argumenta que a punição disciplinar, ao invés de se basear em retaliação, visa primordialmente a correção de comportamentos desviantes. Em função disso, o saber disciplinar utiliza métodos que intensificam a atividade

do indivíduo, como exercícios adicionais ou tarefas repetitivas, a fim de corrigir erros e garantir a conformidade com as normas estabelecidas. Por exemplo, um soldado que demonstra negligência pode ser rebaixado e submetido a um treinamento mais rigoroso para retornar à sua posição anterior. Essa prática, segundo Foucault (2014), não se limita a punições físicas, mas inclui também a imposição de tarefas adicionais, como a cópia de textos ou a memorização de regras. A punição disciplinar, portanto, não é apenas uma forma de vingança, mas sim um mecanismo de controle que visa guiar o comportamento individual através da repetição e da intensificação das atividades.

Esse sistema permite entender que ele é caracterizado pela relação entre gratificação e sanção, visa orientar os indivíduos através de um processo contínuo de avaliação e ajuste. Isso quer dizer, ao invés de se concentrar apenas em punições severas, a disciplina escolar, por exemplo, prioriza a utilização de um sistema de recompensas e penalidades. O objetivo é incentivar comportamentos desejáveis e corrigir desvios através de um sistema de pontos, onde ações positivas são recompensadas e ações negativas são penalizadas. Essa prática permite quantificar o comportamento dos indivíduos, criando uma hierarquia entre os "bons" e os "maus" alunos.

Esse entendimento é característico do que Foucault (2014) denomina microeconomia da punição. O autor argumenta que essa abordagem não apenas corrige comportamentos específicos, mas também permite a avaliação das características individuais dos alunos. Por meio da análise constante do desempenho e da aplicação de um sistema de recompensas e penalidades, a escola classifica os alunos em categorias como "bons" e "maus" ou "diligentes" e "preguiçosos". Essa classificação, por sua vez, influencia tanto a forma como os alunos são tratados quanto às expectativas que são depositadas neles.

Nessa perspectiva, a punição disciplinar, segundo Foucault (2014), é um instrumento de poder que permite não apenas controlar o comportamento dos indivíduos, mas também classificá-los e hierarquizá-los. Ao quantificar e avaliar o desempenho individual, a disciplina cria um sistema de controle que permeia todos os aspectos da vida escolar, direcionando as condutas e as perspectivas de futuro dos alunos.

Outro ponto que merece destaque na leitura de "*Vigiar e Punir*" é o entendimento de que a punição disciplinar, além de corrigir comportamentos, também serve para classificar e hierarquizar os indivíduos. Através de sistemas de classificação e avaliação, como o utilizado nas escolas militares, as instituições disciplinares estabelecem uma hierarquia entre os indivíduos, baseada em critérios como desempenho, comportamento e conformidade às normas.

> A arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir (FOUCAULT, 2014, p.179)

É importante notar que ao relacionar atos, desempenhos e comportamentos singulares a um conjunto de normas e padrões, a punição disciplinar cria um sistema de classificação que permite comparar os indivíduos entre si. Essa comparação, por sua vez, gera uma hierarquia, na qual alguns indivíduos são considerados melhores ou piores do que outros. Essa hierarquização é decisiva para o funcionamento do poder disciplinar, pois ela permite identificar os desvios em relação à norma e aplicar as punições de forma diferenciada.

Em outras palavras, a punição disciplinar para Foucault (2014) não se limita a punir comportamentos considerados errados, mas também a conduzir os indivíduos para que se adaptem a um determinado padrão de comportamento. Ao criar um sistema de classificação e hierarquização, a disciplina pode incentivar a competição entre os indivíduos e a busca pela excelência, ao mesmo tempo em que reprime os comportamentos considerados desviantes.

Neste caso, é importante ressaltar que a punição disciplinar ou sanção normalizadora não é estática, mas dinâmica, pois as classificações e as hierarquias podem mudar ao longo do tempo, à medida que os indivíduos se adaptam às novas normas e padrões. Conforme menciona Foucault (2014), os indivíduos podem ascender ou descer na hierarquia de acordo com seu desempenho e comportamento. Logo, a possibilidade de progressão e a ameaça de rebaixamento são utilizadas como ferramentas de motivação e controle, já que as punições, nesse contexto, não são apenas reações a comportamentos desviantes, mas também instrumentos para reforçar a hierarquia estabelecida.

Um ponto importante que ajuda compreender esse pensamento foucaultiano é que, no contexto escolar, a sanção normalizadora se manifesta de diversas maneiras, como a vigilância constante, a avaliação contínua da conduta esperada, a humilhação pública e a exclusão social, que podem incluir situações como ficar sem recreio ou precisar de autorização para ir ao banheiro. Essas práticas visam produzir indivíduos que se autodisciplinam, internalizando as normas e os valores da instituição. Assim, a sanção normalizadora contribui para a conformação dos alunos aos padrões estabelecidos.

Por essa razão, é fundamental compreender as classificações presentes no discurso do RE, que justificam as notificações por comportamentos inadequados e legitimam as regras para casos de indisciplina. Depois de entender um pouco melhor a ideia de sanção normalizadora na perspectiva foucaultiana, é necessário identificar como a escola, ao classificar indivíduos como

“normais” ou “desviantes”, utiliza as regras de punições como sanções normalizadoras para corrigir e moldar aqueles que se afastam da norma.

Em virtude disso, vale reforçar que o artigo 156 do RE (2009, p. 44) delineia a hierarquia de medidas disciplinares a serem aplicadas aos alunos em casos de comportamentos considerados inadequados. Ao enumerar advertência, repreensão, suspensão e transferência como possíveis sanções, o artigo demonstra a intenção de graduar as punições de acordo com a gravidade da falta cometida. Essa hierarquia de sanções, no entanto, não existe em um vácuo normativo. A exemplo disso, o artigo 156 no RE (2009, p.44) se articula diretamente com outros dispositivos no próprio regimento que definem os deveres dos alunos, as obrigações, responsabilidades, as proibições e as condutas esperadas no espaço escolar.

É a partir deste contexto mais amplo que as medidas disciplinares previstas ganham sentido, funcionando como um mecanismo de controle e regulação da conduta estudantil. O artigo 156 do RE (2009, p.44) tem como principal objetivo estabelecer um conjunto de medidas disciplinares graduadas. Isso significa que, quando as estratégias educativas não surtem o efeito desejado, o artigo apresenta um passo a passo de como proceder. Dessa forma, busca-se garantir a aplicação proporcional dessas medidas, ao mesmo tempo em que se preserva a ordem escolar.

Em seguida, a tabela abaixo, elaborada a partir de dados compilados e sintetizados do RE, ilustra a hierarquia das penalidades disciplinares. Essa representação visual facilita a compreensão das normas e procedimentos a serem adotados em cada caso, demonstrando como o discurso regimental define de forma precisa cada tipo de transgressão e estabelece procedimentos específicos para a aplicação das penalidades. Ao esquematizar os dados na tabela, evidencia-se que a escola, assim como a rede municipal de educação em Catalão, não apenas lista as infrações, mas também as classifica e hierarquiza, estabelecendo um padrão claro de comportamento desejável e indesejável.

Além disso, ao classificar as infrações por grau de gravidade, a escola não apenas define o que é considerado um comportamento inadequado, mas também molda os corpos dos alunos, disciplinando seus movimentos e gestos. Nesse sentido, é importante destacar que a tabela de penalidades disciplinares serve como uma ferramenta importante para compreender as expectativas da escola em relação à concepção de criança como um aluno ideal.

TABELA 03 – Progressão de medidas disciplinares e suas respectivas características

NÍVEL	NATUREZA	MODALIDADE	OBJETIVO	OBSERVAÇÕES
Advertência Verbal	Leve	Oral	Alertar o aluno sobre	

			comportamentos inadequados.	
Repreensão Escrita	Moderada (reincidência de faltas leves)	Escrita	Registrar formalmente a ocorrência e intensificar a medida disciplinar.	
Suspensão	Grave (reincidência e/ou falta grave)	Afastamento temporário das atividades escolares	Punir e promover reflexão sobre o comportamento.	**Duração máxima:** 3 dias letivos
Transferência	Gravíssima (reincidência ou falta muito grave)	Mudança de escola	Proteger a comunidade escolar e garantir um espaço de aprendizado saudável.	**Momento:** Final do ano letivo (preferencialmente) ou a qualquer momento (casos excepcionais)

Fonte: Adaptada do Regimento Escolar do município de Catalão, Goiás, 2024.

As descrições da tabela com as medidas disciplinares, ao estabelecer um sistema hierarquizado de sanções, revelam um mecanismo de controle que permeia o cotidiano escolar, abrangendo desde advertências verbais até a transferência para outra escola. Essa gradação das penalidades não apenas facilita a categorização das condutas, mas também permite que a escola identifique e classifique as infrações de maneira aparentemente objetiva, como leve, grave, moderada e gravíssima. No entanto, é primordial reconhecer que essa objetividade é, na verdade, um efeito da aplicação das sanções, sendo a subjetividade dos educadores e o contexto social que influenciam a interpretação e a aplicação dessas medidas. Embora essa estrutura busque criar um espaço escolar mais previsível e seguro para alunos e educadores, a realidade é que as percepções individuais sobre comportamento e disciplina podem variar amplamente.

Além disso, é importante sublinhar como esse tipo de discurso pode atuar como uma ferramenta de comunicação entre a escola, os alunos e as famílias, facilitando o diálogo sobre as expectativas comportamentais. Ao estabelecer um sistema claro de regras e consequências, o discurso, especificamente, no artigo 156 do RE (2009, p.44) contribui para o desenvolvimento de determinadas competências, como, por exemplo, responsabilidade, respeito às normas e resolução de conflitos. Isso não apenas permite uma gestão mais eficiente das ocorrências disciplinares, mas também facilita o registro, a análise e a tomada de decisões. Ademais, tal discurso, ao estabelecer um sistema normativo e hierárquico de condutas, legítima a aplicação de sanções sempre que estas estiverem alinhadas às expectativas educacionais e contribuírem para garantir a ordem e a segurança, mesmo que isso possa, potencialmente, limitar a autonomia dos alunos.

Essa busca por naturalizar o sistema de controle, tornando-o transparente e até mesmo desejável, converge com as reflexões de Masschelein e Simons (2014) sobre a escola como um espaço já constituído e naturalizado. Ao defender a manutenção da estrutura escolar como ela se apresenta, os autores apontam para uma tendência de tratar a escola pública como um negócio, sujeito às demandas por eficiência, rapidez e baixo custo. Essa visão, por sua vez, reforça a necessidade de cumprir metas e objetivos pré-estabelecidos, muitas vezes em detrimento de uma reflexão mais profunda sobre o papel da escola na formação dos sujeitos.

Masschelein e Simons (2014), ao fornecer subsídios para a reflexão sobre os dados da tabela, corroboram a percepção de que a escola, por meio de seus discursos, precisa adotar uma atitude reparadora em relação às condutas que não se alinham às expectativas estabelecidas. Essa atitude reparadora refere-se à abordagem que visa corrigir e reintegrar os alunos que cometem infracções, buscando restaurar a ordem e a harmonia no espaço escolar. Em vez de simplesmente punir, a escola se propõe a entender as razões subjacentes ao comportamento inadequado, oferecendo estratégias de suporte e oportunidades de reflexão que permitam aos alunos aprender com seus erros.

Sob a ótica de Masschelein e Simons (2014), é possível analisar os dados sobre advertências verbais, repreensões escritas, suspensões e transferências de alunos, entendendo que esse discurso extrapola a simples contabilização de ocorrências. Essa perspectiva atribui à escola a responsabilidade de oferecer aos estudantes um universo de experiências e conhecimentos que transcendem o âmbito familiar e profissional, promovendo uma formação mais crítica.

No entanto, Masschelein e Simons (2014) argumentam que a escola, desde sua origem como um espaço de emancipação, tem sido alvo constante de tentativas de controle. Ao longo da história, diversas estratégias foram utilizadas para domesticar a escola e desviar seu propósito original. Entre essas estratégias, destacam-se a politização excessiva, que sobrecarrega a escola com responsabilidades sociais em detrimento da educação; a pedagogização, que transfere para a escola funções que pertencem à família; e a naturalização, que reproduz desigualdades sociais sob a justificativa de aptidões naturais. Além disso, pode-se observar que a tecnologização tende a priorizar ferramentas tecnológicas em detrimento do ensino tradicional, enquanto a psicologização pode reduzir o papel do professor a um orientador psicológico e o do aluno a um sujeito motivacional. Por fim, a popularização infantiliza o aluno por meio do entretenimento, desviando-o do aprendizado significativo.

O que Masschelein e Simons (2014) estão propondo é que alguns discursos e saberes disciplinares estão intimamente relacionados à tentativa de apagamento das funções da escola.

Os autores argumentam que, ao longo da história, a escola tem sido alvo de diversas pressões que visam desvirtuar seu papel original como espaço de emancipação e formação crítica. Essa dinâmica se manifesta também nos estudos foucaultianos, sendo destacada por Foucault (2014) de várias maneiras.

Uma dessas maneiras é a ênfase em medidas disciplinares e na conformidade com padrões de comportamento, que reduz a educação a resultados. Essa abordagem transforma a educação em uma mera questão de desempenho, apagando sua função formativa e crítica. Como resultado, o espaço escolar torna-se um lugar de controle, em que o foco se desloca da promoção de um aprendizado significativo para a disciplina. A necessidade de prescrever medidas disciplinares, como advertências verbais, repreensões escritas, suspensões e transferências de alunos, reflete o que Foucault (2014) denomina de "controle e vigilância". Com base no que ele argumenta, é possível compreender que as instituições, incluindo a escola, utilizam esses mecanismos para moldar comportamentos. Essa supervisão constante resulta na internalização de normas, levando os alunos a se autocontrolar e a se conformar aos padrões estabelecidos.

Outra maneira pela qual as funções da escola são desviadas é por meio da politização excessiva e da pedagogização, que transferem responsabilidades que deveriam ser da família ou da sociedade para a instituição escolar. Essa sobrecarga desvia a escola de sua função primordial de educar, resultando em uma visão dela como um mero agente de controle social, em vez de um espaço dedicado ao desenvolvimento integral do aluno. Para Foucault (2014), essa dinâmica é uma forma de produzir saberes disciplinares, que são valorizados e ensinados na escola. Esses saberes são frequentemente determinados por discursos de poder que priorizam certos conhecimentos em detrimento de outros. Dessa forma, essa abordagem reflete uma tentativa de limitar as formas de saber que não se alinham com as expectativas sociais ou políticas, restringindo a capacidade da escola de promover uma educação mais plural e crítica.

Uma outra maneira que visa desvirtuar o papel original da escola é a tentativa de "normatização de condutas". Baseado em Masschelein e Simons (2014), as estratégias de naturalização e popularização promovem a ideia de que certos comportamentos e saberes são mais valorizados do que outros, limitando a diversidade de experiências e conhecimentos que os alunos podem trazer para a escola. Quando as crianças não conseguem se comportar como o aluno idealizado, enfrentam sanções como advertências verbais, repreensões escritas, suspensões e transferências. Essas medidas não apenas disciplinam os corpos, mas também controlam os saberes, restringindo o que é considerado válido no processo educativo.

Com base em Foucault (2014), é possível entender que essa dinâmica serve para moldar indivíduos que se encaixam em determinadas categorias sociais. Como resultado, essa

normatização apaga a diversidade e a complexidade das experiências dos alunos, reduzindo-os a sujeitos que devem conformar-se a normas específicas. Além disso, essa abordagem limita o potencial da educação, afastando-a de sua função emancipadora.

Sob outra perspectiva, os estudos de Masschelein e Simons (2014) apontam o "enfraquecimento da autonomia" como uma maneira de desvirtuar o papel original da escola, afetando a criança em seu papel de aluno, quanto o professor. Essa questão é notória, pois a psicologização e a tecnologização reduzem o papel do professor a um mero orientador e o aluno a um sujeito motivacional, enfraquecendo a autonomia e a capacidade crítica de ambos. Com isso, não se tem dúvidas de que essa abordagem transforma a educação em um processo mecânico, onde a criatividade e a reflexão são sacrificadas em nome da conformidade. Um exemplo típico disso é que, em situações de sanções, como advertências verbais, repreensões escritas, suspensões e transferências, a aplicação das medidas varia de acordo com o laudo ou rótulo atribuído ao aluno.

Sobre o laudo, que constitui uma demarcação nos estudos de Carvalho (2016), podemos entender que, quando um aluno é laudado, suas sanções podem ser minimizadas ou até mesmo isentas. Em contrapartida, aqueles que não recebem essa consideração enfrentam medidas disciplinares, como advertências verbais, repreensões escritas, suspensões e transferências, resultando em penalidades mais severas. Essa disparidade na aplicação das sanções evidencia como a rotulação pode influenciar a experiência educativa e, consequentemente, a limitação da autonomia tanto de alunos quanto de professores, comprometendo a qualidade da educação escolar. Assim, cria-se um ambiente em que a conformidade é priorizada em detrimento do desenvolvimento infantil, dificultando a construção de uma experiência educativa verdadeiramente transformadora.

Essa prática, segundo Foucault (2014), representa um exercício de poder que delimita os campos do saber, estabelecendo quais discursos são considerados legítimos e quais são marginalizados. Ao definir o que pode ser objeto de conhecimento, essa prática conduz as formas de pensar e agir dos indivíduos. Assim, ao analisar as medidas disciplinares previstas no RE, percebe-se que sanções como advertências verbais, repreensões escritas, suspensões e transferências são relações de poder que podem ser constantemente negociadas. Essa negociação sugere que as sanções não são tão objetivas quanto inicialmente apresentadas, pois sua aplicação e interpretação podem variar conforme o contexto, as circunstâncias e as subjetividades envolvidas. Sendo assim, é importante considerar como essas dinâmicas influenciam a experiência escolar e a formação das crianças.

Foucault (2014) enfatiza que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, orientando condutas e saberes. Dessa forma, a escola pode acabar perdendo sua função educativa, focando não apenas na disciplina dos corpos, mas também na construção de subjetividades que se adequam a uma lógica de controle. Esses processos comprometem a verdadeira essência da educação, que, conforme os autores, deveria ser voltada para o desenvolvimento integral e a autonomia dos alunos. Em vez disso, a escola se torna um espaço onde o controle e a conformidade predominam, limitando as possibilidades de construção de saberes críticos e reflexivos. Desse modo, a função emancipadora da educação é comprometida, substituindo-se a busca por conhecimento e autonomia por uma adaptação a normas e padrões.

O fato é, autores como Masschelein, Simons (2014) e Foucault (2014) elucidam como as práticas disciplinares contribuem para o apagamento das funções emancipadoras da escola, ao mesmo tempo em que demarcam os parâmetros que fundamentam o discurso institucional. No contexto do artigo 156 do RE (2009), que prevê a progressão das sanções aplicadas para reverter comportamentos inadequados, essa análise se torna ainda mais relevante.

A tensão entre emancipação e submissão é central: enquanto a escola tem o potencial de ser um espaço de emancipação, as pressões externas e internas frequentemente a transformam em um instrumento de controle social, desviando-a de sua função crítica e formativa. Sendo assim, essas reflexões iniciais, baseadas nas informações da tabela analisada, revelam uma complexa dinâmica de poder que permeia as relações escolares. Tal perspectiva ressoa com a teoria de Foucault (2014), que destaca o caráter persuasivo das estruturas de poder, capazes de guiar as condutas dos indivíduos.

Pelo que se vê, ao analisar as práticas disciplinares e as sanções aplicadas, evidencia-se que as instituições educacionais por meio das relações de poder, não apenas regulam condutas, mas também influenciam a formação de saberes. Esse processo revela o poder das estruturas educacionais em conduzir não apenas o que os alunos aprendem, mas também como se percebem e se relacionam com o mundo.

Ao cruzar as perspectivas de Masschelein e Simons (2014) com as de Foucault (2014), torna-se evidente que esses dados não são neutros, mas produtos de processos históricos e sociais. Por isso, a desnaturalização desses mecanismos de controle é fundamental para a construção de escolas mais autônomas e democráticas. Consequentemente, abre espaço para compreender como esses discursos, ao mesmo tempo que constroem uma representação específica da criança, moldam as expectativas em relação ao aluno ideal. Sendo assim, a análise dos dados da tabela continuará, com o intuito de aprofundar essa compreensão e revelar como

essas dinâmicas de poder influenciam as práticas educativas, enunciando discursividades que, embora digam muito, frequentemente escondem quase tudo.

Quando se volta o olhar para os dados mensurados na tabela, nota-se que as medidas disciplinares, suas características, natureza e objetivos estão claramente delineados no Artigo 156 do RE (2009) pesquisado. Esse artigo estabelece uma hierarquia de sanções a serem aplicadas aos alunos em casos de comportamentos inadequados, com a advertência verbal sendo a primeira sanção prevista. Essa escolha se justifica pela natureza leve da advertência, que permite sua aplicação de forma oral, com o objetivo de alertar o aluno sobre seu comportamento inadequado.

Partindo desse entendimento, a advertência oral no âmbito pesquisado é uma forma de repreensão verbal aplicada pelos educadores. Essa medida não se limita a punir, mas também assume um caráter preventivo e pedagógico, uma vez que busca corrigir práticas inadequadas e evitar que se repitam. Além disso, a advertência é classificada como uma ação de natureza leve, o que ressalta sua função inicial de alerta. Dessa forma, ela não apenas chama a atenção do aluno, mas também desempenha um papel fundamental na sua formação, incentivando a autocorreção de comportamentos inadequados.

Com isso é possível identificar que o discurso sobre a advertência oral reflete interesses institucionais e sociais que visam manter a ordem e disciplinar o comportamento das crianças dentro do espaço escolar. As instâncias educativas, como escolas e educadores, sustentam esse discurso, buscando não apenas corrigir comportamentos inadequados, mas também orientar os alunos dentro de normas e valores sociais desejáveis. Para isso, a representação da criança é a de um ser em formação, que deve ser guiado e orientado para se tornar um cidadão responsável.

A advertência oral, portanto, é vista como uma ferramenta de controle e formação, que não apenas visa a correção imediata, mas também a construção de um sujeito que se autocorrige e se adapta ao imaginário social. Dessa forma, a criança é representada como um indivíduo que necessita de supervisão e intervenção para desenvolver comportamentos que estejam alinhados com as normas da sociedade.

Tendo entendido como a criança é representada, é possível perceber que a advertência reflete uma expectativa de conduta desejada, manifestando claramente o micropoder em ação. Para Foucault (2014), o micropoder refere-se ao exercício sutil e disseminado de poder que guia as condutas e subjetividades na vida cotidiana. Esses micropoderes são forças localizadas que, (in)diretamente, reforçam e sustentam as normas sociais. No contexto da advertência, atuam por meio do governo representativo, que envolve educadores, a escola, o município e, por fim,

o Estado. Assim, Foucault (2014) vê o micropoder como uma autonomia elástica; no caso da advertência verbal, ela vai além de uma simples comunicação, tornando-se um instrumento de controle inserido em um sistema mais amplo de relações de poder.

Quando a instituição escolar, por meio de seu governo representativo, verbaliza uma advertência, não apenas informa sobre um comportamento indesejado, mas também exerce uma vigilância constante sobre os alunos. Essa vigilância induz um estado de visibilidade permanente, conforme sugere Foucault (2014, p. 195): "induzir um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder". Essa visibilidade, por sua vez, leva o aluno a antecipar as consequências de seus atos, ajustando seus comportamentos às normas estabelecidas.

É importante ressaltar que o discurso da "advertência verbal" no RE é um elemento central nas práticas disciplinares. Consequentemente, ele se legitima, produzindo verdades e excluindo outras possibilidades de ser aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, além do que está previsto, desejado e padronizado. Sendo assim, é primordial analisar os saberes que sustentam esse discurso e as relações de poder que o permeiam.

Considerando os saberes possíveis, alguns deles legitimam o discurso da advertência, especialmente o saber pedagógico. Neste caso, Foucault (2014) oferece subsídios para compreender que esse tipo de saber integra a pedagogia tradicional, que se centra na figura do professor como detentor do conhecimento e na disciplina como meio de aprendizagem. Desta maneira, esse saber pode legitimar a advertência verbal como uma ferramenta para corrigir comportamentos considerados inadequados. Sob a ótica foucaultiana, o ato de advertir uma criança para que ela se torne um aluno exemplar revela-se um mecanismo sutil de poder que permeia as relações sociais. Ao sinalizar comportamentos considerados desviantes, essa prática não apenas estimula o controle das condutas, mas também produz verdades sobre o que é normal e o que é patológico. Com isso, observa-se que esse tipo de saber, aliado a essa prática de verdade, conduz a produção de subjetividade da criança e contribui para a manutenção das relações de poder existentes, além de promover a produção de indivíduos dóceis e submissos.

Além disso, o saber pedagógico, à luz das reflexões provocadas pelos estudos de Foucault (2014), oferece um terreno fértil para a legitimação da advertência. Ao conceber o professor como detentor do conhecimento e a disciplina como meio de aprendizagem, essa pedagogia tradicional confere ao docente o poder de avaliar e corrigir a conduta dos alunos. Com esse enquadramento, a advertência verbal emerge como uma ferramenta pedagógica legitimada, capaz de guiar a conduta dos estudantes e direcioná-los para os padrões normativos estabelecidos pela instituição escolar.

Em outras palavras, a advertência, quando analisada sob a lente foucaultiana, pode ser vista como uma ferramenta de controle e normalização, inserida em uma longa história de produção de subjetividades. O saber pedagógico, com suas características específicas, tende a legitimar e naturalizar essa prática, fazendo da advertência um instrumento importante para a manutenção da ordem escolar. Ao considerar a advertência sob essa perspectiva, é possível entender como o discurso pedagógico pode contribuir para a construção de uma verdade única, influenciando a formação de sujeitos que se conformam a essas normas e imaginários.

Reforçando a variedade de saberes, destaca-se o saber jurídico. Para Foucault (2014), esse tipo de saber representa a constituição da verdade jurídica, que é produzida pela atuação de mecanismos de poder destinados a combater ações violentas, coagir e refrear a agressividade humana. Nesse sentido, torna-se importante legitimar os saberes instituídos no RE, que é o documento legal que descreve a conduta escolar e define normas e sanções para aqueles que as infringem. Daí, a advertência verbal aparece como uma das sanções, estabelecida como um primeiro passo em um processo gradual de penalidades.

Disso resulta, que o saber jurídico se configura como uma forma de poder descentralizada e produtiva, que se combina com outras formas de controle social e conhecimento para expandir o controle administrativo sobre os indivíduos. No caso dos discursos materializados no RE (2009), esse saber jurídico se propaga por meio de sanções, como a advertência por comportamentos inadequados no espaço escolar. Ao transformar comportamentos considerados desviantes em delitos, o saber jurídico contribui para a produção de sujeitos conformes e obedientes, reforçando, assim, a disciplina e a normatividade dentro da instituição escolar.

De acordo com os estudos de Foucault (2014), existe uma rede de veiculação de poder que estrutura e organiza a sociedade. Essa perspectiva ajuda a entender como o saber jurídico, ao estabelecer um discurso normativo, contribui para a construção de um discurso disciplinar na escola. A partir desse olhar, a advertência verbal se configura como um instrumento de controle discursivo, limitando a liberdade de expressão dos alunos e reforçando a autoridade do professor. Ao transformar qualquer desvio em relação às normas estabelecidas em um delito, o saber jurídico cria um espaço escolar caracterizado pela vigilância e pelo controle, impactando diretamente a dinâmica das relações educativas.

Ao analisar o saber jurídico no contexto escolar, frequentemente são negligenciados os mecanismos de vigilância e controle que permeiam essa esfera. Foucault (2014), em "*Vigiar e Punir*", alerta para a importância de analisar as práticas disciplinares que se instauram nas instituições, incluindo as escolas. O saber jurídico, ao legitimar o RE e suas sanções, como a

advertência verbal, insere-se nesse contexto de controle, funcionando como um operador de adestramento que, por meio de um imperativo moral, transforma a escola em uma máquina pedagógica de produção de subjetividades normatizadas. A advertência verbal, nesse sentido, não se limita a uma simples repreensão; atua como um instrumento de disciplinarização, pressionando a conformidade das condutas aos padrões estabelecidos pela instituição.

> A disciplina faz "funcionar" um poder relacional que se auto sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a "física" do poder, do domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelos menos em princípio, ao excesso, à força, à violência (FOUCAULT, 2014, p.174).

Essa referenciação de Foucault (2014), inserida nos estudos sobre práticas disciplinares, ajuda a compreender o contexto do saber jurídico na escola, revelando um aspecto crucial: a relação entre poder, vigilância e controle nos mecanismos de disciplina. O autor convida a pensar na disciplina não apenas como uma forma de repressão, mas como um sistema que opera por meio de mecanismos sutis e invisíveis, como o olhar vigilante.

Ao afirmar que a disciplina "faz funcionar" um poder relacional que se auto sustenta, Foucault (2014) destaca a natureza intrínseca do poder nas relações sociais. Por isso, a advertência verbal, enquanto sanção prevista no RE, insere-se nesse jogo de poder relacional. A mera possibilidade de ser observado e avaliado, assim como ter os comportamentos julgados e sancionados em nome desse saber jurídico, é suficiente para nortear o comportamento da criança e fazê-la cumprir seu papel de aluno, conforme previsto para os anos iniciais do ensino fundamental. Isso também está vinculado aos discursos jurídicos de outras instâncias das políticas educacionais.

Parece curioso pensar em políticas públicas, mas elas estão permeadas por um saber jurídico. Quando analisadas pela perspectiva de Foucault (2014), observa-se que essas políticas descentralizam o poder, como no caso do RE, que regulamenta o discurso sobre a advertência. Isso faz com que todos os envolvidos se comprometam com a prática de vigilância, que não se limita à presença física de um supervisor, mas se estende a um sistema de observação constante, onde os próprios alunos se tornam vigilantes uns dos outros, internalizando os valores e normas da instituição. Neste lugar, a advertência verbal funciona como um reforço desse sistema de vigilância, atuando como um lembrete constante das regras e limites a serem respeitados.

Ao relacionar a disciplina à “física do poder”, Foucault (2014) evidencia a materialidade das práticas disciplinares. A escola, com seus espaços arquitetônicos, horários rígidos, dias letivos, carga horária estabelecida e normas precisas, configura-se como um lugar onde os corpos são conduzidos e disciplinados. Por esse motivo, a advertência verbal é mais do que uma simples palavra jurídica; ela funciona como um instrumento que orienta comportamentos e busca inscrever os indivíduos em um padrão específico de normalidade.

Observa-se neste caso, que a citação de Foucault (2014) convida à compreensão da advertência verbal como um elemento central no funcionamento do poder disciplinar na escola. Quando aplicada, a advertência atua como um enunciado de poder, produzindo verdades para o sujeito e reprimindo comportamento desviante. Isso contribui para a construção de subjetividades normativas, ao mesmo tempo em que reforça as relações de poder existentes e os saberes jurídicos que as sustentam. Dessa forma, é possível perceber que a vigilância constante, da qual a advertência verbal faz parte, transforma a escola em um espaço que produz subjetividades normatizadas, onde as crianças são conduzidas para se adaptar aos padrões institucionais do ensino fundamental, anos iniciais.

Retornando aos dados da tabela, é possível avançar na análise sobre a progressão das medidas disciplinares e suas características, focando agora no segundo enunciado, que aborda o nível da “repreensão escrita”. Quando o RE (2009) menciona que o aluno poderá ser repreendido, ele prevê que essa repreensão deve ser formalizada por escrito e pode ser aplicada em casos de reincidência nas situações que já resultaram em advertências verbais. Com isso, observa-se que o artigo 156 do RE (2009, p. 44) tem a intenção de graduar as punições conforme a gravidade da falta cometida, estabelecendo uma relação direta com as expectativas sobre a conduta dos alunos. Dessa forma, essa prática será refletida no livro de ocorrências, que será o foco da análise no próximo capítulo, permitindo compreender como a escola implementa o que é discutido no RE.

Além disso, isso se vincula ao artigo 162 do próprio RE (2009, p.45), que determina que as “repreensões, suspensões e transferências devem constar em ata, assinada pelo Diretor, pelo aluno e pelo pai ou responsável, caso o aluno tenha menos de 16 anos”. Nesse contexto, destaca-se a importância da participação das famílias, especialmente considerando que os alunos dos anos iniciais são crianças de até 10 anos de idade. O que se nota, é o artigo 162 (2009, p.45), reforça a formalidade do processo disciplinar, assegurando que as punições aplicadas sejam devidamente registradas e que os envolvidos tenham conhecimento das medidas tomadas. Isto é, qualquer punição aplicada a um aluno, seja ela uma repreensão, suspensão ou transferência, deve ser registrada em um documento oficial e assinado pelas partes

envolvidas. Essa medida visa garantir a transparência e o devido processo legal no âmbito disciplinar.

Em uma análise inspirada em Foucault (2014), tanto a advertência verbal quanto a repreensão escrita emergem como estratégias de poder destinadas a guiar condutas e pensamentos. Ao se inserirem no campo das práticas discursivas, essas ações não apenas mantêm a ordem social, mas também definem os limites dos variados tipos de saberes, estabelecendo o que é considerado legítimo e verdadeiro. Sob a lente de Foucault (2014), essas práticas não se limitam a corrigir comportamentos indesejados; na verdade, elas fazem parte de um conjunto de mecanismos que visam normalizar e disciplinar a conduta das crianças, conduzindo-as para que se tornem alunos desejados e prospectados.

É interessante notar que, ao formalizar uma repreensão escrita, a escola transforma a conduta da criança em um objeto de registro e controle por meio de suas práticas de escolarização. Essa abordagem revela a intenção de objetivar a conduta, uma noção conceitual discutida por Foucault (2016) em sua obra "*Subjetividade e Verdade*", onde ele explora os processos pelos quais os indivíduos são direcionados para se tornarem sujeitos de um saber preestabelecido. Neste caso, a objetivação da conduta da criança também se torna alvo de intervenções e orientações. O exemplar da repreensão escrita na escola demonstra claramente esse processo, sobretudo, quando se pensa na construção de um sujeito escolar idealizado, obediente e útil.

Com essa linha de raciocínio, a repreensão escrita reforça a ideia de que a criança é um ser em formação, que necessita de disciplina e orientação por parte de figuras de autoridade. Essa representação limita suas possibilidades de expressão e autonomia, conduzindo-a para que se adapte às normas sociais e escolares, promovendo-a uma concepção de aluno obediente e submisso. Esse procedimento se torna ainda mais evidente ao perceber que a repreensão escrita estabelece uma hierarquia clara entre professor, aluno e equipe diretiva.

O professor, ao deter o poder de identificar e punir transgressões, reforça sua autoridade, enquanto o aluno ocupa uma posição de submissão, tornando-se objeto do poder e saber disciplinar. A equipe gestora, por sua vez, consolida o poder da instituição ao registrar e arquivar as punições, tornando-as visíveis e permanentes. Além disso, ao assinar as repreensões, a família se torna parte desse processo, consentindo com as práticas disciplinares e reforçando o controle sobre a vida escolar da criança.

Ao institucionalizar a repreensão escrita como mecanismo de controle, a escola contribui para a construção de uma realidade social específica. Essa prática, ao reforçar a hierarquia entre professor, aluno, equipe gestora e família, naturaliza as relações de poder

existentes e legitima a ordem estabelecida. A escola, nessa circunstância, emerge como um espaço de disciplinamento, onde os corpos e as mentes são edificados de acordo com padrões normativos. A documentação das punições, além de servir como instrumento de controle, produz saberes sobre os alunos, classificando-os e hierarquizando-os.

Com essa mesma linha argumentativa, a repreensão escrita pode gerar consequências para a aprendizagem da criança, pois a ênfase na punição pode ter consequências negativas, como no caso de ameaças que podem gerar medo e ansiedade nos alunos, prejudicando o desempenho do processo de aprendizagem. Algo que pode prejudicar o estabelecimento de vínculos, como na relação entre professor e aluno, dificultando a construção de confiança e colaboração. Ao centrar-se na repreensão, essa abordagem pode levar a criança a evitar castigos, em vez de fomentar uma busca ativa pelo conhecimento. Essa dinâmica pode comprometer o desenvolvimento de um espaço educacional positivo e engajador.

Ao invés de se engajar no processo de aprendizagem de forma autônoma e curiosa, o aluno pode desenvolver uma postura reativa, preocupada apenas em cumprir as normas e evitar novas sanções, limitando assim suas possibilidades de desenvolvimento intelectual e pessoal. Sem contar, que esse sistema de punições pode gerar um ambiente de medo e insegurança, minando a autoestima do aluno e dificultando a construção de uma relação positiva com a escola. Ao invés de se sentir motivada a aprender, a criança pode associar o espaço escolar a experiências negativas e punitivas, o que pode desencadear comportamentos de resistência e desinteresse pelos estudos.

A partir desse intento reflexivo, destaca-se que a repreensão escrita, enquanto mecanismo disciplinar inscrito no RE (2009), orienta a subjetividade infantil, promovendo a submissão e a obediência. Ao transformar a criança em um sujeito controlável, essa prática reforça as relações de poder hierárquicas dentro da instituição escolar. A representação que se instaura é a de um indivíduo que, por meio do medo da punição, internaliza as normas e comportamentos desejados, limitando sua autonomia e expressão. Essa forma de conduzir, longe de ser neutra, contribui para a construção de um aluno conformista, alheio a questionamentos e disposto a seguir as regras estabelecidas.

Após a análise das sanções de advertência verbal e repreensão escrita previstas no artigo 156 do RE (2009), a tabela que o acompanha esse texto foi idealizada para resumir e hierarquizar as medidas disciplinares, posicionando a suspensão como a sanção mais grave entre elas, com duração de até três dias. A suspensão escolar é aplicada quando o comportamento de um aluno é considerado inadequado ou prejudicial ao espaço escolar, sendo geralmente precedida por uma série de advertências, como a verbal ou a repreensão escrita.

Neste caso, a suspensão se torna uma consequência para aqueles que, repetidamente, desrespeitam as normas da escola, podendo, em casos mais graves, resultar em expulsão.

Conforme consta no RE (2009) da escola pesquisada, a suspensão de um aluno pode ser considerada pela escola em diversas situações. Primeiramente, quando a presença do aluno se torna uma fonte de perturbação significativa, comprometendo o normal funcionamento das atividades escolares. Além disso, a suspensão pode ser necessária para assegurar a paz e a tranquilidade no espaço escolar. Por fim, se a presença do aluno prejudicar o andamento do processo disciplinar, essa medida pode ser adotada para preservar a integridade do procedimento.

Essa medida disciplinar encontra-se explicitada no RE (2009, p.45), por meio do artigo 159, que estabelece: "A Suspensão será aplicada ao aluno que incorrer em reincidência das transgressões anteriores e dada a gravidade da falta cometida, será de no máximo 03 (três) dias letivos" (E06). Adicionalmente, o parágrafo único subsequente a este artigo reforça a aplicação da penalidade, ao determinar que "Em cumprimento da pena de Suspensão, o aluno receberá falta nas atividades escolares".

Isso mostra que a suspensão temporária de um aluno, pode durar até três dias. É uma medida disciplinar que traz consigo importantes implicações pedagógicas e sociais. Esse procedimento está também associado aos artigos 162 e 163 do RE (2009), que estabelecem que todas as repreensões, suspensões e transferências devem ser registradas em ata e assinada (E06). Além disso, as faltas de repreensão e suspensão podem ser compensadas por um reconhecimento de bom comportamento, que será anotado no dossiê do aluno. Assim, a suspensão não apenas busca corrigir comportamentos inadequados, mas também suscita reflexões sobre o impacto que essa medida pode ter na vida do estudante, como a limitação de sua participação em atividades escolares e o risco de estigmatização, uma vez que esses registros ficam documentados na escola.

Parte-se do pressuposto de que o termo "suspensão" vai além de uma simples palavra; ele representa um componente de uma formação discursiva que gera efeitos de verdade e poder. Em vez de apenas descrever uma realidade objetiva, essa expressão contribui ativamente para moldá-la. Ao examinar esse enunciado, é possível identificar elementos que refletem a análise do discurso proposta por Foucault (2014). Por exemplo, a suspensão revela uma dinâmica de poder entre professor e aluno, em que o professor possui a autoridade para punir, enquanto o aluno se torna sujeito a essa punição. Essa situação exemplifica o que Foucault (2014) aborda como processos regulatórios que fazem parte da construção e do exercício do poder, mostrando como as relações educacionais são permeadas por essas influências.

A partir desse pressuposto, volta-se às demarcações teóricas de Foucault (2008) que, agora, servem para mostrar que a “suspensão” é uma prática discursiva que produz efeitos de verdade sobre o comportamento do aluno, definindo o que é normal ou desviante. Por exemplo, se o RE (2009) estabelece que agressões físicas são consideradas faltas graves, passíveis de suspensão. Ao aplicar essa sanção, a escola não apenas pune o aluno, mas também reforça a ideia de que a violência é um comportamento inaceitável, delimitando os comportamentos considerados normais dentro do espaço escolar. Essa prática discursiva, ao definir o que é desviante, contribui para a construção de sujeitos passionais e submissos às normas institucionais.

Em consonância com as demarcações teóricas de Foucault (2014), o termo “suspensão” pode ser associado aos dispositivos de controle que visam regular o comportamento dos estudantes. Neste caso, a suspensão não se limita a uma punição, mas opera como um mecanismo que controla o corpo, o tempo e a subjetividade do aluno. Ao restringir a presença do aluno na escola e associá-lo a comportamentos desviantes, a suspensão contribui para a divisão do tempo escolar. Para Foucault (2014, p. 147), esse tempo se torna cada vez mais esmiuçado, pois “as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente”. Assim, a suspensão não apenas penaliza, mas também reforça uma estrutura de controle que norteia a experiência educativa do aluno.

No entanto, é importante ressaltar que os alunos não são meros objetos de controle e podem desenvolver diversas estratégias de resistência a esses dispositivos de poder. Por exemplo, alguns alunos podem formar grupos de apoio, onde compartilham experiências e discutem formas de contestar as regras. Outros podem usar a arte ou a escrita como formas de expressar sua insatisfação e criticar a disciplina excessiva. Além disso, há aqueles que podem simplesmente ignorar as sanções, adotando comportamentos que desafiam as normas estabelecidas. Essas estratégias revelam a capacidade dos alunos de se posicionar criticamente diante das práticas disciplinares.

Inspirando-se em Foucault (2014), é evidente que a cultura escolar, ao aplicar sanções como a suspensão, não apenas reproduz, mas também legitima mecanismos de controle e disciplina que conduz a experiência educativa. Essa prática pode refletir uma desconexão entre a instituição escolar e as realidades sociais dos alunos e de suas famílias, resultando na imposição de sanções que podem ser, em muitos casos, traumáticas e alienantes. Essa alienação não é meramente uma consequência; ela é uma parte integrante do discurso escolar que busca uniformizar comportamentos por meio de normas homogêneas. Tal abordagem não apenas negligencia a diversidade das experiências dos alunos, mas também perpetua um espaço que,

ao invés de fomentar o aprendizado e o desenvolvimento, cultiva um clima de conflito e exclusão.

Essa constatação é significativa, pois as escolas, ao aplicarem medidas disciplinares, precisam estar atentas às diretrizes do ECA. Esse documento garante o direito à defesa e proíbe a suspensão ou expulsão por motivos discriminatórios, buscando contrabalançar os mecanismos de controle e disciplina que, segundo Foucault (2014), podem se transformar em instrumentos de exclusão e opressão. Contudo, é fundamental questionar se a escola pública, enquanto instituição inserida em um contexto social marcado por desigualdades, realmente consegue implementar integralmente os princípios do ECA. A aplicação efetiva do ECA exige uma mudança profunda na cultura escolar, que frequentemente reproduz as relações de poder e as hierarquias existentes na sociedade. Portanto, a reflexão sobre essa questão é essencial para promover um ambiente educacional mais democrático e inclusivo.

A partir dessa lógica analítica, é possível perceber que a escola, enquanto instituição social, desempenha um papel crucial na formação da subjetividade dos alunos. Ao investigar o impacto das medidas disciplinares na construção da subjetividade de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a perspectiva do ECA e a análise foucaultiana, emergem alguns pontos importantes. Primeiramente, é fundamental reconhecer que as crianças nessa fase estão em pleno desenvolvimento, e a construção de sua subjetividade está em evolução. Sanções disciplinares aplicadas de maneira inadequada podem gerar sentimento de insegurança, baixa autoestima e dificuldades em estabelecer relacionamentos saudáveis. A criança pode acabar internalizando a ideia de ser “ruim” ou “incapaz”, o que pode prejudicar seu desempenho escolar e suas interações sociais. Além disso, as sanções disciplinares, quando aplicadas de forma desigual, tendem a reproduzir e agravar as desigualdades sociais já existentes. Crianças de classes sociais mais baixas ou de grupos minoritários são frequentemente mais suscetíveis a essas punições, reforçando a percepção de que são menos capazes ou merecedoras.

Sob a ótica foucaultiana, a suspensão pode ser entendida como um mecanismo de controle e disciplina que busca moldar os comportamentos dos alunos. Ao serem punidos, os estudantes tendem a internalizar a ideia de que são responsáveis por seus atos, aprendendo a se conformar às normas estabelecidas. No entanto, essa abordagem pode se tornar contraproducente, pois pode levar à alienação dos alunos, afastando-os do verdadeiro propósito educacional que Masschelein e Simons (2014), tanto reforça em suas reflexões. Nesse contexto, o ECA busca assegurar o direito à educação e à proteção integral da criança. Quando a suspensão é aplicada de forma indiscriminada, ela pode violar esses direitos, privando o aluno da oportunidade de aprender e de conviver em um espaço escolar seguro e acolhedor.

Baseando-se nas reflexões de Masschelein e Simons (2014), percebe-se que, para minimizar os impactos negativos da suspensão, é primordial que as escolas adotem práticas pedagógicas que incentivem a participação, o diálogo e a resolução de conflitos. A mediação escolar, por exemplo, surge como uma alternativa mais eficaz à suspensão, pois permite que os envolvidos expressem seus sentimentos e trabalhem juntos para encontrar soluções consensuais. É importante destacar que a suspensão, quando aplicada de forma inadequada, pode acarretar consequências graves para o desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, é essencial repensar as práticas disciplinares nas escolas, buscando alternativas que promovam a aprendizagem, a cidadania e o bem-estar de todos os estudantes.

Retomando a reflexão sobre os dados da tabela, que apresentam informações do artigo 156 do RE (2009) da escola pesquisada, pode-se analisar a hierarquia das medidas disciplinares a serem aplicadas em casos de comportamentos inadequados. O último item dessa hierarquia é a transferência. Essa medida, que implica a mudança do aluno para outra instituição, deve ser considerada como um último recurso, a ser utilizada apenas após a exaustão de outras estratégias disciplinares. Trata-se de uma sanção de natureza gravíssima, cujo objetivo é proteger a comunidade escolar e garantir um espaço saudável de aprendizagem. Conforme consta no RE (2009), a transferência deve ocorrer no final do ano letivo, exceto em casos excepcionais, quando pode ser aplicada de imediato.

Através da lente foucaultiana, a transferência de um aluno para outra instituição revela-se como um mecanismo de controle que inscreve no corpo discente uma determinada subjetividade. A qualificação da falta como “gravíssima” ou “muito grave” moraliza o comportamento dos estudantes, criando uma dicotomia entre o “bom” e o “mau” aluno. Essa moralização, segundo Foucault (2014), serve para justificar a aplicação de medidas punitivas e reforçar a ideia de que a escola é um espaço de vigilância e controle. A transferência, nesse contexto, funciona como uma sanção que visa não apenas punir, mas também excluir aqueles que não se conformam às normas institucionais.

A medida de transferência escolar, frequentemente justificada pelo discurso de “proteger a comunidade escolar” e garantir um “espaço de aprendizado saudável”, revela uma faceta mais sombria do poder disciplinar. Embora não esteja explicitamente estipulada no RE, essa prática ilustra como o sistema educacional pode isolar e excluir alunos que não se adaptam às normas institucionais. Dessa forma, ao isolar e excluir os alunos que não se adaptam às normas institucionais, a transferência não apenas pune, mas também guia comportamentos através do medo. Essa prática, alinhada com as análises de Foucault (2014) sobre os mecanismos de controle nas instituições, naturaliza a exclusão como uma forma de garantir a

ordem e a normalidade. No entanto, em um espaço escolar destinado a crianças pequenas, onde a aprendizagem da convivência é fundamental, a transferência demonstra-se uma medida incoerente e potencialmente danosa.

Outro ponto que chama a atenção é a flexibilidade na aplicação da medida de transferência, que pode ocorrer tanto no final do ano letivo quanto em casos excepcionais. Essa flexibilidade confere à instituição escolar a capacidade de decidir de forma subjetiva, o que pode resultar em arbitrariedade. Encoberta por um discurso jurídico e moralizante, essa abordagem torna a medida mais suscetível a abusos e desigualdades. A ameaça de exclusão que paira sobre os estudantes não se limita a punir, mas também molda comportamentos por meio do medo. Assim, a escola, em vez de ser um espaço de acolhimento e aprendizado, transforma-se em um campo de batalha onde a conformidade é exigida a qualquer custo. Esse procedimento, longe de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, os converte em sujeitos submissos a um poder arbitrário, comprometendo sua autonomia e bem-estar.

Decorrentes desse entendimento, observa-se que o discurso da transferência do aluno se insere em um conjunto mais amplo de relações de poder que permeiam as instituições escolares. Ele reflete a racionalidade disciplinar característica da modernidade, na qual os indivíduos são orientados e controlados por meio de mecanismos sutis do cotidiano. Nesse contexto, Foucault (2014) aponta que a escola emerge em uma rede de micropoderes a partir dos quais o controle não se exerce apenas pela força, mas também pelo conhecimento e pela produção de normas. Essa conduta é descrita por ele como saber-poder, evidenciando como a educação pode se tornar um instrumento de disciplina e conformidade.

Percebe-se, ainda, que os interesses que sustentam esse discurso são diversos e complexos, incluindo a manutenção da ordem social, a eficiência administrativa e a reprodução das desigualdades sociais. Instituições como o Estado, a família e a própria escola são atores que contribuem para a legitimação e a reprodução desse discurso, contribuindo para a construção de uma realidade social na qual a disciplina, a conformidade e a exclusão são naturalizadas.

Neste campo, diferentes saberes se articulam para construir uma narrativa coerente e persuasiva que legitima a sanção de transferência escolar. O primeiro saber é o pedagógico, que justifica a medida em termos de eficácia educacional. Esse saber é frequentemente utilizado para argumentar que a transferência é necessária para garantir o sucesso do aluno e o bem-estar da comunidade escolar. A ideia de que a mudança de ambiente pode beneficiar um aluno com dificuldades de aprendizagem ou comportamento é um argumento comum. No entanto, essa

justificativa pode obscurecer questões importantes, como as causas subjacentes às dificuldades do aluno e as consequências da transferência para sua trajetória escolar e social.

Por outro lado, o saber comum contribui para a naturalização da transferência escolar como uma prática aceitável e, em algumas situações, desejável. A crença de que a escola é um espaço homogêneo, onde todos os alunos devem se adaptar a um mesmo modelo, reforça a ideia de que a transferência é uma solução simples para problemas de indisciplina ou baixo rendimento. Essa visão ignora a diversidade das experiências dos alunos e pode perpetuar desigualdades, dificultando a promoção de um espaço educacional mais inclusivo e acolhedor.

Com isso, entende-se que a transferência escolar, muitas vezes vista como uma solução simples para problemas complexos, carrega consigo um estigma de fracasso, tanto para o aluno quanto para a escola. Essa medida, além de minar a autoestima do estudante e reforçar a ideia de uma escola excludente, é um reflexo das relações de poder que permeiam a instituição e a sociedade. A justificativa pedagógica, frequentemente utilizada para mascarar a manutenção da ordem e da disciplina, não anula os impactos negativos da transferência sobre a trajetória escolar do aluno. Ao ser transferido, o estudante não apenas vivencia uma ruptura em seu processo de aprendizagem, mas também internaliza a sensação de não pertencimento, o que pode gerar consequências duradouras para sua autoestima e suas perspectivas futuras.

Decorrente da análise do artigo 156 do RE (2009) e da tabela de penalidades, observa-se que, na escola pesquisada e na rede municipal de educação de Catalão, existe um sistema disciplinar que orienta a representação da criança na escola. Além disso, essa realidade não deve ser diferente em outras instituições, visto que o discurso associado ao RE (2009) faz parte da manutenção das políticas educacionais do país como um todo. Diante disso, é evidente que essa abordagem disciplinar reflete tendências mais amplas que influenciam a forma como as crianças são percebidas e tratadas nas escolas brasileiras.

Ao estabelecer uma hierarquia de comportamentos esperados por meio de um sistema gradual de sanções – como advertências, repreensões, suspensões e, em casos extremos, transferências –, as escolas buscam construir um espaço seguro e propício ao aprendizado. No entanto, essa estrutura, ao definir claramente as expectativas e as consequências de determinados atos, pode contribuir para a prevenção de conflitos, o respeito mútuo e a construção de uma comunidade escolar mais organizada e harmoniosa. É importante ressaltar que ao promover um clima de ordem e disciplina, as escolas não devem perder de vista o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma vida em sociedade pautada pelos valores da cidadania e da convivência pacífica. Além disso, é fundamental que

esse processo seja conduzido com empatia e diálogo, buscando compreender as causas dos comportamentos inadequados e oferecendo apoio aos estudantes.

Ao estabelecer um sistema de sanções graduais, a escola não apenas busca manter a ordem, mas também constrói uma narrativa sobre o que significa ser um bom aluno. Essa narrativa, implícita nas diretrizes disciplinares, molda as expectativas da comunidade escolar. Pensando nisso, quando o RE, define as medidas disciplinares, não apenas estabelece uma estrutura de controle, mas também conduz um discurso sobre o que significa ser um bom aluno. Essa narrativa, presente nos artigos e incisos que tratam de sanções e punições, influencia a percepção dos estudantes sobre si mesmos e sobre o seu lugar na escola. Ao construir uma hierarquia de comportamentos e suas respectivas consequências, o regimento contribui para a formação de uma conduta estudantil, incentivando a adesão a determinados valores e atitudes. É fundamental perceber que essa construção discursiva, embora possa limitar a autonomia dos estudantes em alguns aspectos, também oferece um senso de segurança e pertencimento, ao delimitar os parâmetros da convivência escolar.

CAPÍTULO III
AS FISSURAS DO DISCURSO E OS ALUNOS EM (RE)EXISTÊNCIA

Este capítulo tematiza as relações de poder que se entrelaçam na constituição dos sujeitos nos anos iniciais do ensino fundamental. Longe de serem entendidos como verdades absolutas, termos como submissão, subordinação, conformismo e consentimento são utilizados como pontos de partida para problematizar as fissuras e lacunas que se manifestam quando as normas e regimes instituídos colidem com as práticas de liberdade e resistência dos alunos. Em vez de apenas descrever o que é dito, busca-se analisar o que é silenciado, o que é marginalizado, o que escapa às malhas do discurso dominante. Deste modo, explora as dinâmicas de saber-poder presentes no discurso do RE, revelando como as crianças, em suas práticas cotidianas, desafiam as normas e (re)existem. O foco recai sobre as estratégias de resistência e negociações que os alunos empregam para construir suas subjetividades, desafiando ou adaptando as imposições da escola.

Por essa razão, este capítulo está estruturado em três seções, com a primeira dedicada à análise das dinâmicas de saber-poder que permeiam o discurso do RE na formação das crianças como sujeitos escolares. Considerando que a instituição escolar orienta as ações dos alunos e estimula o desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem, torna-se essencial compreender como esses processos moldam suas experiências subjetivas. Esta seção investiga como os processos de objetivação e subjetivação se manifestam no discurso da escola pesquisada, alinhando-se ao pensamento de Foucault (2008), que destaca a fabricação do sujeito escolar por meio da intersecção entre discursos pedagógicos e práticas. A análise revela a dualidade do sujeito: aquele que é submetido a formas de controle e poder, e aquele que se constitui ativamente em suas relações consigo mesmo e com o mundo. Assim, o discurso pedagógico emerge como um espaço privilegiado para a formação da subjetividade infantil, onde as crianças, em suas práticas cotidianas, desafiam e (re)existem frente às normas estabelecidas.

A segunda seção do capítulo se concentra na análise das formas de resistência que emergem no contexto escolar, revelando como os alunos contestam normas e práticas estabelecidas. Ao abordar o ato de resistir, conceitos como conflito, confronto e protesto são fundamentais, pois destacam a força que se opõe a um poder institucional. Essa resistência se manifesta através de questionamentos às normas e discursos que buscam disciplinar os sujeitos, permitindo que os estudantes não apenas manifestem discordância, mas também desenvolvam saberes alternativos e novas subjetividades.

No contexto da resistência escolar, o Livro de Ocorrência Escolar (LOE) emerge como um *corpus* de referência, pois encapsula os discursos que circulam no espaço da instituição. Este documento institucional, que registra comportamentos dos alunos, ganha relevância ao ser interpretado como um dispositivo onde se manifestam as dinâmicas de poder. A assinatura no LOE transcende o mero formalismo; ela é um ato performativo que simboliza não apenas a submissão e o conformismo às normas, mas também a possibilidade de contestação. Assim, ao analisar o ato de assinar ou a recusa em fazê-lo, é possível compreender as nuances da resistência dos alunos. Cada assinatura pode ser vista como um reconhecimento das normas, mas também pode ser acompanhada de uma resistência implícita, revelando como os alunos negociam sua posição de sujeito dentro da estrutura escolar. Essa análise permitirá explorar as complexas relações entre controle e autonomia, evidenciando como a decisão de assinar ou não se torna um ato carregado de significados no processo de formação da subjetividade escolar.

A terceira seção do capítulo investiga-se como as práticas de registro no LOE se alinham com o conceito de "exame" proposto por Foucault (2014). Segundo o autor, o exame é uma técnica que emerge das práticas de vigilância e sanção normalizadora, permitindo que o poder institucional classifique e discipline os sujeitos. Neste sentido, a seção busca demonstrar que a combinação de vigilância e classificação transforma os alunos em objetos de conhecimento, estabelecendo um controle disciplinar sobre suas condutas. Ao sistematizar as informações sobre os comportamentos dos estudantes, essas práticas não apenas os tornam visíveis, mas também os sujeitam a diferenciações e sanções baseadas nos padrões estabelecidos pelo discurso do RE. Com isso, essa análise revela-se como o registro das ocorrências escolares contribui para a construção de uma cultura de controle, onde as subjetividades dos alunos são continuamente conduzidas e monitoradas dentro da lógica institucional.

De igual modo, o que se quer assinalar neste capítulo, com as três seções desenvolvidas, é que, embora as estruturas de controle busquem disciplinar os comportamentos, as práticas dos alunos frequentemente desafiam essas imposições, revelando formas de resistência ou contradiscursos. Ao reconhecer essas tensões, pode-se ver a escola não apenas como um espaço de normatização, mas como um campo de luta onde a autonomia e a resistência se expressam. Essa dinâmica permite que os alunos reinterpretem seu papel e subjetividades, sugerindo que as relações de poder são sempre passíveis de contestação e reconfiguração. Desta forma, este capítulo convida à reflexão sobre as múltiplas naturezas da experiência escolar, onde as práticas de resistência coexistem com as tentativas de submissão, subordinação, conformismo e consentimento, formando um cenário dinâmico de interações sociais.

3.1 – Escolarização de criança: objeto, sujeito e as (RE)significações do discurso

Levando em conta que a escola desempenha um papel essencial na formação das crianças, orientando suas ações e incentivando-as a desenvolver suas habilidades de aprendizagem, é necessário entender como esses processos conduz as experiências das crianças como sujeitos escolares. A ideia é analisar como as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental se constituem como sujeitos, explorando as dinâmicas de saber-poder presentes no discurso do RE da instituição pesquisada. Ao fazer isso, busca-se compreender como os processos de objetivação e subjetivação influenciam os diferentes tipos de sujeitos que emergem em diversas práticas de escolarização.

Ao analisar os estudos de Foucault (2006), compreende-se que o sujeito escolar é constituído pela intersecção entre discursos pedagógicos e práticas que o direcionam. Essa construção, além disso, fundamenta-se na experiência de si, a qual é essencial para a formação de sua subjetividade. Diante disso, nota-se que o autor apresenta uma dupla face do sujeito: por um lado, aquele que é submetido a formas de controle e poder, denominado sujeito de objetivação; por outro lado, aquele que se constitui ativamente em suas relações consigo mesmo e com o mundo, chamado sujeito de subjetivação.

O sujeito de objetivação refere-se à maneira como o indivíduo se torna objeto de conhecimento. Nesse caso, ele é alvo de análise e categorização, transformando-se em um objeto de estudo. Por sua vez, o sujeito de subjetivação diz respeito ao modo como o indivíduo se percebe como legítimo detentor de um determinado conhecimento. Isso implica reconhecer-se na relação sujeito-objeto, entendendo-se como um “eu” capaz de se conhecer dentro de um contexto específico.

De forma geral, enquanto o sujeito de objetivação é moldado por práticas e discursos externos, o sujeito de subjetivação se constrói a partir de sua própria percepção e experiência, estabelecendo uma relação dinâmica entre conhecimento e identidade. Isso demonstra que objetivação e subjetivação são, portanto, processos complementares que se relacionam através dos jogos de verdade, os quais definem os regimes de saber e poder em um dado contexto.

A partir desse entendimento, busca-se refletir sobre como o sujeito é constituído tanto por práticas que lhe são exteriores e que o subordinam, quanto por práticas de si que são relações interiores e autônomas. Além disso, é importante compreender de que maneira a constituição do sujeito e da subjetividade se fundamenta em instâncias externas ou no interior do próprio sujeito escolar. Essa análise é de grande relevância, especialmente ao considerar como as escolas dos anos iniciais estabelecem regras, rotinas, operações, condutas e formas de ser. Essas

práticas definem saberes e parâmetros que orientam os processos de objetivação e subjetivação, resultando na constituição de diferentes tipos de sujeitos.

Essa ação envolve tanto saberes escolares quanto saberes pedagógicos. Sob a perspectiva de Gvirtz (1999), esses saberes são entendidos como discursos que, no contexto escolar, se manifestam através de produções concretas, emergindo das interações e atividades cotidianas. Práticas como interações diárias, conversas, atividades, avaliações e documentos internos, como o RE, configuram a vida institucional e refletem a dinâmica das relações sociais dentro da escola, abrangendo tanto os anos iniciais quanto outras etapas de educação.

Diferentemente dos saberes escolares, Gvirtz (1999) acredita que os saberes pedagógicos são constituídos por produções reflexivas sobre a escola, visando compreender e transformar a educação a partir de teorias e evidências científicas. Essas práticas englobam estudos e pesquisas que analisam a eficácia das metodologias de ensino, além de políticas educacionais que buscam direcionar as ações pedagógicas. Nesse contexto, o RE destaca-se como um documento essencial, pois não apenas estabelece normas e diretrizes, mas também reflete as concepções pedagógicas que orientam a prática educativa. Outros exemplos que ilustram a concepção dos saberes pedagógicos incluem manuais e livros didáticos, que são produtos desse discurso pedagógico e oferecem orientações para o trabalho de professores e alunos, objetivando a subjetividade das interações e o espaço de aprendizagem dentro da instituição.

Nessa vertente, Gvirtz (1999) contribui para a compreensão de que os saberes – sejam escolares ou pedagógicos – são frutos das produções concretas da escola, emergindo das interações e atividades cotidianas e revelando as relações de força e as concepções de sujeito presentes na instituição. Isso indica que, embora muitas vezes esses saberes sejam apresentados como neutros e objetivos, uma análise sob a perspectiva foucaultiana evidencia que se tratam de construções sociais que refletem as dinâmicas de um saber-poder existentes na sociedade. Com base nos estudos de Foucault (2008), esses saberes fazem parte da constituição do sujeito e estão pautados por uma estética particular, moldada por um sistema de regras, códigos e valores que orientam as práticas cotidianas, definindo assim um estilo de vida singular.

No tempo em que o RE materializa os saberes escolares e pedagógicos da instituição, alunos, professores e funcionários vivem em um espaço estruturado por uma hierarquia e uma distribuição de responsabilidades que direciona ou conduz as interações e as relações de poder na escola. Isso permite identificar como os saberes são construídos e legitimados. Ao difundir formas de comportamento a serem seguidas, o discurso presente no RE exerce um poder significativo. Esse discurso não apenas promove a objetivação da conduta, ao categorizar e

padronizar os modos de agir dos alunos, mas também impacta diretamente a formação da subjetividade infantil, pois, as normas estabelecidas no RE não se limitam a regulamentar a vida escolar; elas norteiam a maneira como as crianças se percebem e se reconhecem como sujeitos em formação.

Dessa forma, a objetivação, ao transformar comportamentos em objetos de controle, interage com a subjetivação, que se refere ao processo pelo qual as crianças internalizam essas normas e as incorporam em sua identidade. A combinação desses processos resulta na constituição de sujeitos que não apenas se conformam aos imaginários externos, mas que também desenvolvem uma consciência de si e de suas relações no contexto escolar.

Um exemplo claro desse padrão de conduta pode ser encontrado no artigo 154 do RE (2009, p. 43), que proíbe o aluno de "entrar em classe ou dela sair sem permissão do professor" (E07) e de "ocupar-se durante a aula de qualquer atividade que não lhe seja alusiva" (E08). Essas normas evidenciam não apenas a objetivação das condutas esperadas, mas também revelam um discurso que visa orientar o comportamento dos alunos, promovendo uma conformidade que pode impactar sua subjetividade. Ao impor restrições claras, o RE estabelece um padrão que orienta o imaginário e a experiência escolar, exigindo que os alunos internalizem essas regras como parte de sua formação. É a partir do desenvolvimento dessa noção, que essa análise do discurso permite compreender como as práticas regulatórias do RE contribuem para a constituição de sujeitos que operam dentro dos limites definidos pela instituição.

No exemplo dado, destacam-se dois enunciados importantes que ajudam a refletir sobre as (RE)significações da conduta no contexto das práticas de escolarização voltadas para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em Catalão, Goiás. Tanto o enunciado E07 quanto o E08 estabelecem normas que orientam o comportamento dos alunos, evidenciando os processos de objetivação e subjetivação.

Em relação ao primeiro enunciado, essa norma impõe um controle sobre a circulação dos alunos no espaço escolar, delimitando seus movimentos e sua autonomia. A necessidade de permissão do professor para qualquer deslocamento submete a criança a uma vigilância constante, caracterizando um processo de objetivação, no qual o aluno se torna objeto de controle e regulação. Essa norma contribui para a construção de uma conduta dócil, que se conforma às regras e aos horários estabelecidos, refletindo a internalização de práticas que moldam sua subjetividade.

Quanto ao segundo enunciado, ele visa controlar a atenção e o pensamento dos alunos, direcionando-os para as atividades propostas pelo professor. Ao proibir qualquer atividade que não esteja relacionada ao conteúdo da aula, a escola busca padronizar os comportamentos e os

modos de pensar dos estudantes. Esse controle, enquanto prática de objetivação, não apenas regula a conduta, mas também estabelece um conjunto de normas que os alunos devem internalizar. Assim, as práticas educativas tornam-se instrumentos de vigilância, onde a conformidade é incentivada por meio da disciplina.

No entanto, essa objetivação não ocorre de forma isolada; ela também atua na subjetivação. Os alunos, ao se depararem com essas normas, são levados a reconhecê-las como legítimas e necessárias para seu aprendizado. Essa internalização transforma as regras em parte da identidade da criança, no papel de aluno, sobretudo, no contexto escolar. Esse processo, por sua vez, faz com que as crianças não apenas aceitem, mas também se vejam como agentes de sua própria educação, alinhando suas expectativas e comportamentos às normas institucionais. Dessa forma, o processo educativo se torna um espaço de constituição de sujeitos que, embora sujeitos a controles externos, também desenvolvem uma consciência de si e de seu papel dentro do sistema escolar.

Esses exemplos corroboram com o que Foucault (2014) denomina padrão de conduta ou automatismo dos hábitos. Para o autor, esse padrão de conduta representa um modo de vida que estimula a experiência de si, incorporando uma preocupação moral e um cuidado ético, além das técnicas e práticas que o sujeito realiza sobre si mesmo. Ao estudar a Época Clássica, Foucault (2014) revela que o corpo é um objeto de alvo das relações de poder, o que serve como referência para analisar os enunciados E06 e E07.

> Houve durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Encontramos facilmente sinais dessa grande atenção dedica então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas as forças se multiplicam (FOUCAULT, 2014, p.134).

A citação de Foucault (2014) sobre a transformação do corpo em um objeto de controle e disciplina é preciso para a análise das normas contidas nos enunciados E07 e E08 do RE da instituição pesquisada. Ao proibir a circulação dos alunos sem a permissão do professor e ao restringir suas atividades a conteúdos específicos, essas normas não apenas objetivam o comportamento das crianças, mas também instauram um regime de vigilância que molda suas práticas e modos de pensar. Nesse contexto, as crianças são continuamente orientadas em suas ações, o que reflete a ideia de que o corpo se torna um alvo das relações de poder.

Na citação, Foucault (2014) menciona a manipulação e modelagem do corpo como um meio para criar indivíduos dóceis, que se adequam às exigências institucionais. As normas escolares, portanto, não são meramente punitivas, mas incorporam um cuidado ético que as

crianças aprendem a exercer sobre si mesmas. A experiência escolar, assim, se transforma em um espaço onde a autonomia é restringida, mas, paradoxalmente, os alunos internalizam essas práticas como parte de sua formação. Essa dinâmica entre controle e aceitação evidencia como as normas educativas operam na constituição de sujeitos que, mesmo sob vigilância, assumem uma postura reflexiva sobre suas ações, ilustrando os mecanismos de poder que Foucault (2014) descreve e a complexidade das relações entre objetivação e subjetivação no espaço escolar.

Nos casos dos enunciados mencionados, o aluno é levado a se constituir de maneira a transformar sua vida em um objeto de reflexão e cuidado existencial. Essa forma de se constituir como sujeito escolar, é para Foucault (2014), posições-sujeito. Algo produzido no interior de práticas, onde o sujeito só pode ser compreendido como um efeito dos jogos de verdade.

Antes de aprofundar no que Foucault (2014) chama de padrão de conduta que leva o cuidado ético, é necessário entender que em "*Vigiar e punir*", o autor mostra que o sujeito não é o centro, mas sim um elemento dependente de forças externas. Esse campo é o dos saberes. Ao se situar nesse domínio, Foucault (2014) se afasta da visão tradicional que liga consciência, conhecimento e ciência ao sujeito, buscando, ao invés disso, analisar as práticas discursivas que produzem o saber, independentemente de uma subjetividade transcendental ou empírica.

Ao inserir-se nesse âmbito, Foucault (2014) convida a não se iniciar as análises sobre a constituição do sujeito pela perspectiva do sujeito cognoscente, mas sim pelas condições de produção do conhecimento. Isso inclui as práticas discursivas, as instituições e as relações de poder que possibilitam a existência de determinados saberes. Nesse sentido, o autor busca demonstrar que o saber é um campo de forças, não algo neutro ou objetivo, mas inserido em um contexto social e histórico. Ele é produzido, regulado e transformado por relações de poder. Logo, para Foucault (2014), o sujeito é um efeito do saber-poder, o que significa que não é o ponto de partida das análises, mas o resultado das práticas discursivas e das dinâmicas de poder, sendo moldado, disciplinado e controlado pelos saberes que o cercam.

Ao reorganizar esse entendimento, nota-se que Foucault (2014), marca uma ruptura com a concepção tradicional do sujeito como uma entidade fixa e imutável. Ao negar a existência de um sujeito essencial, ele convida a investigar como o sujeito é historicamente constituído, problematizando as condições que tornam possível sua existência. Essa perspectiva permite entender que o sujeito é um produto dinâmico de contextos sociais e históricos, enfatizando que sua objetivação e subjetivação é orientada por práticas discursivas e relações de poder.

É importante notar que Foucault (2014) preocupa em destacar a centralidade da questão do sujeito em suas análises. Ele estabelece as bases para uma exploração sobre como o

sujeito é constituído e como se relaciona com as estruturas de poder. A partir desse ponto, Foucault (2014) busca desvendar os mecanismos que conduz a subjetividade, mostrando como o sujeito se torna tanto objeto quanto agente das relações de poder. Com tal característica, entende-se que a preocupação com o sujeito se revela não como um ponto de partida isolado, mas como uma questão intrinsecamente ligada às noções de poder, saber e discurso, evidenciando a complexidade das interações que definem a experiência humana e sua construção social.

Para ilustrar como as ideias de Foucault (2014) contribuem para a compreensão dos saberes escolares e pedagógicos discutidos por Gvirtz (1999), é pertinente analisar sua aplicação no contexto escolar. Para isso, retoma-se aos enunciados E07 e E08 presente no RE (2009, p.43) que determina que a regra não apenas regula comportamentos, mas também orienta a percepção que a criança tem de si mesma e de seu lugar na escola. A exigência de autorização para se movimentar reflete uma relação de poder, na qual o professor se configura como a figura de autoridade que controla tanto o espaço quanto o tempo do aluno. Essa dinâmica não apenas impõe limites à conduta da criança, mas também influencia sua subjetividade e a maneira como ela se vê inserida no espaço educacional.

Adicionalmente, a determinação de que a criança não deve “ocupar-se durante a aula de qualquer atividade que não lhe seja alusiva” (E07) exemplifica de forma clara como as práticas educativas são orientadas por um discurso que delimita o que é considerado conduta e aprendizado válido. Essa norma não apenas direciona a atenção da criança, mas também a posiciona em um espaço de objetivação, onde seu comportamento deve se alinhar às expectativas institucionais. A proibição de atividades não relacionadas ao conteúdo curricular reflete uma lógica de controle que visa guiar a experiência escolar, transformando o corpo da criança em um objeto de disciplina que deve ser regulado e monitorado.

Nesse caso, a subjetivação ocorre à medida que as crianças internalizam essas normas, passando a ver a conformidade com essas regras como uma obrigação moral. Elas são ensinadas a valorizar o que é considerado “aprender” dentro do espaço escolar, o que, por sua vez, limita sua capacidade de explorar outros interesses ou formas de conhecimento. Desse modo, a relação de poder presente na sala de aula não é apenas uma imposição externa, mas se torna parte da formação do sujeito, que aprende a se regular e a se autocontrolar em função das expectativas do sistema educacional.

Neste caso, a análise a partir dos discursos foucaultianos permite compreender que as regras escolares transcendem a função de meras normas a serem seguidas; elas atuam como instrumentos fundamentais na constituição da subjetividade da criança. Logo, é possível

entender que a criança é direcionada por relações de poder que não apenas influenciam sua conduta, mas também orienta sua subjetividade e a forma como ela se percebe dentro do espaço escolar. Por esse motivo, Foucault (2014) oferece uma lente crítica para examinar como essas dinâmicas de poder e saber se entrelaçam na formação da experiência escolar, revelando a complexidade das interações que definem a vida do aluno e suas experiências de aprendizado.

Continuando a debruçar sobre o que Foucault (2014) traz sobre a constituição do sujeito, é hora de dedicar-se ao entendimento do poder disciplinar, para desvendar os mecanismos que orientam o indivíduo moderno. Nesta obra, embora não seja o foco do autor, ele fornece as ferramentas para analisar como o poder disciplinar se insere em um determinado contexto histórico e como ele direciona os discursos sobre o corpo, a mente e a sociedade.

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente (Foucault, 2014, p.135).

Foucault (2014) acentua que o poder disciplinar revela como as práticas educativas guiam não apenas as habilidades, mas também a relação dos indivíduos com a obediência e a utilidade. Nos enunciados E07 e E08 do RE (2009), essa dinâmica se torna evidente, pois as normas estabelecem um controle rigoroso sobre o comportamento dos alunos, definindo claramente o que é aceitável e o que não é. A proibição de sair da sala sem autorização (E07) e a restrição a atividades não relacionadas ao conteúdo da aula (E08) exemplificam um sistema de poder que busca não apenas disciplinar, mas também objetivar as crianças. Nesse sentido, as normas não são apenas imposições externas, mas se tornam parte do processo de intersecção entre objetivação e subjetivação que é fundamental para compreender como o poder disciplinar opera nas escolas.

Além disso, ao analisar essa situação, percebe-se que as crianças, ao serem constantemente monitoradas em relação ao seu comportamento, são levadas a se verem como objetos de vigilância, o que as incita a se conformar às normas estabelecidas. Assim, o corpo se torna um campo de luta onde se manifesta o poder, e a disciplina se transforma em uma prática que não apenas limita, mas também produz sujeitos que se ajustam às expectativas do sistema educacional. A relação entre obediência e utilidade, conforme Foucault (2014) descreve, é, portanto, uma construção que se reflete nas experiências escolares, onde o aprendizado é mediado por um discurso que define não apenas o que é valorizado, mas também como os alunos devem se comportar para serem considerados “bons estudantes”.

Nota-se que Foucault (2014) delineia a figura do indivíduo moderno, apresentando-o como um ponto de intersecção entre sujeito e objeto, conduzido pelas estratégias disciplinares. Essa interação entre sujeito e objeto é essencial para compreender como o indivíduo é simultaneamente influenciado pelas forças sociais e históricas e, ao mesmo tempo, possui a capacidade de agir sobre o mundo, constituindo-se como um sujeito autônomo. Nesse contexto, o autor explora as técnicas disciplinares que direcionam tanto o corpo quanto a mente dos indivíduos, enfatizando que a vigilância rigorosa, as inspeções detalhadas e o controle dos aspectos mais sutis da vida em instituições como escolas, quartéis, hospitais e oficinas não apenas impõem normas externas, mas também promovem um processo de objetivação.

Assim, os indivíduos tornam-se objetos de um cálculo que busca otimizar o uso de seus corpos e energias, sendo continuamente avaliados e moldados para atender o imaginário institucional. Ao mesmo tempo, esse controle disciplinar facilita a subjetivação, pois os indivíduos internalizam essas normas e começam a regular suas próprias ações e comportamentos. Dessa forma, a racionalidade do poder disciplinar não apenas transforma a análise do poder em um mecanismo de eficiência, mas também participa da formação de sujeitos que, ao se conformarem às exigências do sistema, exercem uma forma de autocontrole.

Para além disso, Foucault (2014) realiza uma importante virada em suas análises, deslocando seu olhar da constituição do sujeito moderno para outras formas de subjetivação. Ao explorar a constituição ética do sujeito antigo, o autor busca compreender como a relação entre si e a ética moldava a subjetividade em diferentes contextos históricos. Essa transição evidencia a riqueza da análise foucaultiana, que, ao considerar as diversas formas de subjetivação, permite uma compreensão mais ampla das relações de poder e das práticas sociais que influenciam a formação do sujeito ao longo do tempo.

Ao se voltar para outras formas de constituição do sujeito, como a dos antigos, Foucault (2014) demonstra que a subjetividade não é um fenômeno universal e imutável, mas sim historicamente situada e culturalmente específica. Ele mostra que a constituição do sujeito não se limita somente às técnicas disciplinares e às relações de poder, mas também envolve práticas de si, relações com os outros e uma ética que orienta a vida.

Partindo desse entendimento, Foucault (2008), em sua obra "*Arqueologia do Saber*", propõe uma ruptura radical com as concepções tradicionais de sujeito e saber. Ao investigar os sistemas de pensamento como formações históricas e discursivas, ele desmonta a ideia de um sujeito autônomo e unitário, central para o pensamento moderno. Por meio da análise arqueológica, o autor demonstra que os saberes são produzidos em contextos específicos, conduzidos por relações de poder e sujeitos a transformações históricas. Nos quatro capítulos

da obra, essa desconstrução se aprofunda, revelando a complexidade das relações entre poder, saber e sujeito. Ao desvelar as regras de formação dos discursos, Foucault (2008) convida o leitor a refletir sobre o indivíduo como um efeito histórico, imerso em redes de relações que o constituem e transformam continuamente.

Ao relacionar essa perspectiva com os enunciados do RE (2009) E07 e E08, pode-se entender como o RE estabelece um conjunto de regras explícitas que orientam o funcionamento da escola. No entanto, muitas vezes essas normas são apresentadas como universais e indiscutíveis, contribuindo para a construção de uma ordem social específica. Observa-se que as regras que regulam a entrada e saída da sala de aula, bem como as atividades permitidas durante as aulas, têm como objetivo, em última instância, controlar a conduta das crianças, orientando-as como alunos/sujeitos conforme à ordem instituída na escola.

É importante ressaltar que as regras escolares, como as mencionadas, têm como objetivo, em princípio, estabelecer um espaço propício ao aprendizado. No entanto, elas também funcionam como mecanismos de disciplinamento, orientando as condutas das crianças e contribuindo para a formação de uma determinada subjetividade. Ao proibir ações específicas, a escola não apenas promove a objetivação de comportamentos, mas também delimita os espaços de liberdade e as formas legítimas de expressão das crianças. Nesse contexto, o conjunto de normas presentes no RE desempenha um papel relevante na formação do sujeito escolar, que se adapta às exigências tanto da instituição quanto da sociedade.

Ao considerar essa perspectiva e recorrer aos estudos de Foucault (2008), é possível compreender como as práticas de si oferecem uma análise rica sobre a relação das crianças dos anos iniciais com as normas escolares. Ao se apropriarem das regras, as crianças não apenas as internalizam, mas também as reinterpretam, criando novas formas de expressão. Esse processo ilustra a subjetivação, na qual as crianças se tornam agentes ativos em sua formação identitária. Simultaneamente, ao discutir a importância da ética na constituição do sujeito, Foucault (2008) ajuda a entender que, ao confrontarem as proibições, as crianças são instigadas a refletir sobre o significado das normas, a importância da convivência em grupo e a construção de uma ética pessoal. Assim, as normas escolares atuam tanto como instrumentos de objetivação – ao moldar comportamentos e expectativas – quanto como catalisadores de subjetivação, permitindo que as crianças desenvolvam uma compreensão crítica de si mesmas e do mundo ao seu redor.

A noção de que se deve cuidar de si, presente nas análises foucaultianas, permite retomar a proposta inicial de investigar como as crianças nos anos iniciais se constituem como sujeitos a partir das dinâmicas de saber-poder presentes no RE. As normas e discursos contidos nesse documento desempenham um papel importante na construção tanto da objetivação quanto

da subjetivação. Por exemplo, as proibições como “sair da sala sem autorização” ou “realizar atividades não relacionadas à aula” ilustram claramente essa dinâmica. De tal modo, entende-se que o RE, enquanto discurso institucional, incorpora relações de poder que orientam as práticas escolares e moldam a subjetividade dos alunos, influenciando suas percepções de liberdade e conformidade.

Por esse viés, ao transformar a criança em um objeto de ensino, o modelo educacional contemporâneo reproduz a ilusão antropológica que Foucault (2008) denunciou, utilizando sua análise para iluminar as práticas discursivas atuais. O autor criticava a ideia de um sujeito humano universal e preexistente, defendendo que o sujeito é constituído por práticas discursivas e de poder. Portanto, ao objetivar a criança como um ser a ser moldado pelo ensino, as práticas de escolarização moderna perpetuam a crença em uma natureza humana a ser desenvolvida, ignorando como as relações de poder e saber moldam a subjetividade infantil. Essa abordagem normalizadora, ao invés de promover a autonomia e a singularidade, pode produzir sujeitos dóceis e úteis ao sistema, perpetuando a “ilusão antropológica” que Foucault (2008) buscava desconstruir.

Dando continuidade à crítica da “ilusão antropológica”, pensando no fato de fabricar um imaginário sobre o modelo ideal de aluno, pré-determinado e objetivado, juntamente com as verdades absolutas perpetuadas pelos saberes escolares e pedagógicos, norteia a subjetividade dos estudantes, limitando sua autonomia e impondo uma forma única de pensar e aprender. Essa prática captura a essência da ideia de que, ao transformar a criança em aluno por meio de forças externas, a modernidade busca construir conhecimentos e valores universais, aplicáveis a todas as práticas de escolarização em todos os tempos e lugares. Com isso, nota-se que o objetivo é fabricar um aluno ideal, orientado por um conjunto de normas e expectativas pré-definidas, negando a singularidade e a capacidade de auto constituição do sujeito infantil, como já denunciado por Foucault na sua crítica à “ilusão antropológica”.

É por isso que Foucault (2008) propõe uma minuciosa desmontagem dos discursos científicos, médicos e jurídicos, entre outros, revelando os mecanismos de saber-poder que, ao longo da história, constituem o sujeito. Ao analisar como esses discursos se articulam, Foucault (2008) demonstra que o indivíduo é “amarrado” a certas verdades, o que restringe sua liberdade e autonomia. Nesse sentido, os discursos associados ao RE evidenciam como saber e poder se entrelaçam para produzir verdades que não apenas normalizam, mas também disciplinam e controlam os indivíduos. De tal modo, essas práticas discursivas estão intrinsecamente ligadas à objetivação, ao definir comportamentos esperados, e à subjetivação, ao direcionar o perfil ou identidade dos alunos em resposta a essas normas.

Ao mesmo tempo, de acordo com o que se pode verificar, essa perspectiva abre um leque de possibilidades para compreender a tensa relação entre sujeição e práticas de liberdade que emergem nas práticas de escolarização. São práticas que podem levar os alunos a internalizar os saberes normativos e conformar-se a eles (objetivação), ou a resistir abertamente, negociar e construir seus próprios significados, até mesmo subvertendo as regras estabelecidas (subjetivação).

Ao analisar os discursos associados ao RE (2009), observa-se não apenas a objetivação dos alunos, mas também as diversas possibilidades de resistência e conformação a essas práticas. Por exemplo, a regra que proíbe sair da sala sem autorização ou realizar atividades não relacionadas à aula, pode ser interpretada como uma forma de controle, mas também como um convite à transgressão. Enquanto alguns alunos escolhem seguir rigorosamente essa norma, outros encontram maneiras de desobedecer, negociando os limites estabelecidos. Nasce aqui a ideia do exercício ético da liberdade ou de resistência que passa a ser o contraponto às práticas de sujeição estudantil.

Essas ideias, conforme delineados por Foucault (2008), não se restringem a meros mecanismos de validação discursiva; eles constituem o próprio terreno onde as relações de poder se manifestam e se negociam. Ao definir os modos pelos quais os discursos se tornam "verdadeiros", essas dinâmicas estabelecem os limites do que é considerado legítimo e, consequentemente, do que é passível de questionamento. Neste caso, o exercício da liberdade ou resistência sugerido por Foucault (2008), emerge como uma prática de deslocamento e reconfiguração desses imaginários estabelecidos na escola. Não se trata de uma liberdade transcendental, mas sim de uma ação situada, que busca subverter as normas e os discursos dominantes, abrindo espaço para novas formas de subjetivação e de relação com o saber. Ao desafiar as "verdades" estabelecidas, os indivíduos, no caso os alunos, podem criar brechas para a autonomia e a transformação social, demonstrando que os discursos estabelecidos são passíveis de contestação e redefinição.

Na análise dos discursos do RE, observa-se um evidente contraponto em relação às regras que proíbem sair da sala sem autorização ou realizar atividades não relacionadas à aula, manifestando-se por meio de micro resistências. Para Foucault (2014), essas micro resistências são ações cotidianas e localizadas que desafiam as relações de poder, não se limitando a movimentos organizados ou revoluções. Elas se expressam em pequenos atos de desobediência, como recusar-se a seguir normas ou encontrar brechas nas regras para agir de forma autônoma. Nesse contexto, a subjetivação se torna evidente, à medida que os alunos afirmam suas identidades e práticas que desafiam os padrões dominantes, criando espaços de liberdade. Ao

mesmo tempo, a objetivação se manifesta nas normas que buscam moldar comportamentos, mas que, paradoxalmente, também geram oportunidades para a resistência. Portanto, a micro resistência, evidencia a capacidade de agir e pensar autonomamente, permitindo a criação de brechas para a liberdade dentro de um sistema que busca normalizar e controlar.

Visto dessa forma, é evidente que o exercício da liberdade e as práticas de resistência dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pesquisada se manifestam de diversas maneiras. A corporalidade, por exemplo, se torna um meio pelo qual os alunos expressam desinteresse ou tédio, utilizando posturas, expressões faciais e suspiros que comunicam suas emoções de forma não verbal. Além disso, conversas discretas, como a troca de bilhetes ou gestos sutis com colegas, são práticas comuns que revelam uma busca por conexão e autonomia. Objetos pessoais também são usados de maneira criativa para distração ou comunicação, como canetas que se transformam em espadas ou livros que escondem mensagens, mostrando como a subjetividade se afirma mesmo em um lugar controlado.

A transformação do espaço escolar é outra forma de demonstrar liberdade e resistência. Os alunos desenham ou escrevem mensagens nas carteiras e paredes, de modo sutil ou explícito, ou rearranjam os móveis para criar um ambiente mais confortável ou desafiador. Esses atos de reconfiguração do espaço não apenas desafiam as normas estabelecidas, mas também permitem que os alunos afirmem sua identidade e autonomia. Ademais, o silêncio também pode ser interpretado como um ato discursivo de resistência, servindo como uma afirmação da autonomia, onde os alunos reivindicam seu espaço em um contexto que busca controlá-los.

Diante dessas exemplificações, nota-se que essas práticas não apenas contestam as normas, mas também refletem a construção de identidades próprias e a busca por liberdade dentro de um espaço que, ao normatizar, visa proporcionar estrutura e segurança. Essa dinâmica revela a complexidade das experiências dos alunos, que, ao navegar entre o imaginário, as expectativas institucionais e suas próprias necessidades de expressão, buscam reconhecimento em um sistema educativo que, embora normativo, é fundamental para a formação de um espaço de aprendizado. Assim, as práticas de resistência não se opõem apenas às regras, mas também dialogam com a necessidade de um equilíbrio entre a liberdade individual e a ordem necessária ao contexto escolar, permitindo que os alunos se afirmem como sujeitos em seu processo educacional.

Essa percepção é primordial para compreender como o sujeito escolar, inserido em um emaranhado de relações de poder, busca construir sua subjetividade e se constituir como um sujeito ético e moral, mesmo diante das normativas estabelecidas. Segundo Veiga-Neto (2016),

o sujeito ético é aquele que, em meio às relações que estabelece, consegue balizar seu entendimento tanto do mundo quanto de si mesmo.

> A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica de ética como "estudo dos juízos morais referentes à conduta humana" (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) para ética como o modo "como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações, ou em outras palavras, a ética como "a relação de si para consigo" (VEIGA-NETO, 2016, p.81)

Essa citação oferece uma perspectiva singular sobre a ética na perspectiva foucaultiana, deslocando-a de uma concepção normativa e universal para uma dimensão mais individual e prática. A ética, nesse contexto, não se limita a um conjunto de regras e princípios a serem seguidos pelo sujeito escolar, mas se configura como um processo ativo de autoformação.

Ao afirmar que a ética faz parte da moral, mas se diferencia dela ao se concentrar na relação de si para consigo, Veiga-Neto (2016) mostra como se reconfigura o campo da ética. A moral, por sua vez, está associada aos códigos sociais, aos valores e aos comportamentos esperados. A ética, por outro lado, é um exercício individual de reflexão e de construção de si mesmo.

Nessa perspectiva, a resistência se manifesta não apenas como uma oposição a um poder externo, mas também como uma prática de autocuidado e de criação de si. A ética foucaultiana convida a questionar as normas e os valores estabelecidos, incentivando a busca por novas formas de existência e a construção de uma relação singular consigo mesmo. Assim, o exercício de liberdade e da resistência não deve ser entendidos como uma atitude passiva, mas sim como um processo ativo de transformação. Ao cuidar de si e praticar a estética da existência, o indivíduo resiste às formas de subjetivação impostas pela sociedade. Dessa forma, ele se torna autor de sua própria vida, escolhendo os valores e as práticas que guiarão suas ações e conduta.

A análise de Veiga-Neto (2016) sobre a ética em Foucault (2010), com foco na relação de si para consigo, oferece uma perspectiva individualizada e prática da resistência. No entanto,

ao contrapor essa visão com a evolução do conceito de resistência em "*O governo de si e dos outros*"[6], percebe-se nuances e complexidades adicionais.

Enquanto Veiga-Neto (2016) enfatiza a ética como um processo individual de autoformação, Foucault (2010), em sua obra, amplia a noção de liberdade e resistência para além da esfera individual. Ele demonstra como a liberdade e resistência pode se manifestar em práticas coletivas, em movimentos sociais e em formas de subversão das normas sociais. A ética, nesse sentido, não se restringe à esfera individual, mas se articula com a política e com as lutas sociais.

É importante ressaltar que as duas perspectivas não são necessariamente contraditórias, mas sim complementares. A ética individual, conforme defendida por Veiga- Neto (2016), fornece os fundamentos para a resistência coletiva. Quando o indivíduo cuida de si e questiona as normas e os valores estabelecidos, torna-se mais capaz de participar de lutas coletivas e de transformar a realidade. Para contextualizar essa ideia, considere o exemplo de uma criança na condição de sujeito escolar: ao questionar normas como a proibição de sair da sala de aula sem autorização, ela pode iniciar um debate sobre a necessidade de mais autonomia e flexibilidade no espaço escolar. Ao compartilhar suas reflexões com os colegas e instigar uma discussão sobre o tema, essa criança contribui para a construção de uma consciência coletiva, mobilizando a turma em busca de mudanças nas regras escolares. Nesse sentido, a ética individual se transforma em um ponto de partida para o exercício da liberdade ou da resistência coletiva, evidenciando como essas duas perspectivas se complementam e se reforçam mutuamente.

Por outro lado, as práticas coletivas de resistência também retroalimentam a ética individual. A participação em movimentos sociais, por exemplo, pode fortalecer a subjetividade e a autonomia dos indivíduos, incentivando-os a buscar novas formas de existência. Por exemplo, a participação em ações coletivas, como a eleição de representantes de sala, não apenas transforma o espaço escolar, mas também contribui para o desenvolvimento individual dos alunos. Ao se engajarem em processos de decisão coletiva, as crianças fortalecem sua autoestima, desenvolvem habilidades de comunicação e aprendem a valorizar a diversidade de opiniões. Essa experiência as incentiva a buscar novas formas de participação e a construir uma subjetividade mais crítica e autônoma, questionando as normas e os poderes instituídos.

[6] Esta obra faz parte de um dos cursos ministrados por Foucault entre 1982 e 1983. A versão consultada foi publicada pela editora WMF Martins Fontes em 2010 e apresenta uma tradução para o português, a qual pode incluir adaptações ou notas do tradutor Eduardo Brandão.

Essa percepção não é aleatória; ela fundamenta-se na compreensão foucaultiana da ética como prática de autocuidado e construção de si. A escolha de Foucault (2010) por iniciar sua investigação sobre "*O governo de si e dos outros*" com uma análise aprofundada da obra de Kant demonstra a relevância da questão do governo em sua própria pesquisa. Ao dialogar com Kant, Foucault (2010) busca compreender como as relações de poder moldam os indivíduos e as sociedades, e como a ética, entendida como prática de autocuidado e construção de si, pode ser um instrumento de resistência a essas relações. A distinção kantiana entre menoridade e maioridade serve como um ponto de partida para Foucault (2010) explorar as diversas formas de governo, mas é a partir de sua própria perspectiva que ele desenvolve uma análise mais aprofundada sobre a produção de subjetividades e as possibilidades de transformação.

A análise foucaultiana sobre os mecanismos de sujeição historicamente constituídos permite compreender a produção de saberes e verdades como processos vinculados ao exercício do poder. Ao desvelar as condições de possibilidade de um saber, a crítica histórica, proposta por Foucault (2010), revela as relações de poder que o sustentam. Assim, o exercício da liberdade ou da resistência não se configura como uma luta contra um poder exterior, mas como uma prática de transformação das normas e dos saberes que constituem os indivíduos. Essa perspectiva, que se distancia da busca kantiana por fundamentos transcendentais, permite compreender a verdade como um produto histórico e cultural, sujeito a questionamentos e transformações.

Deste modo, a ética, nesse contexto, oferece ferramentas para que o indivíduo questione as normas e os saberes que o constituem, possibilitando a criação de novas formas de existência. Ao investigar a relação entre o sujeito e o poder, Foucault (2010) revela que a resistência não é apenas uma reação a um poder opressor, mas um processo ativo de construção de si mesmo. A escola, por exemplo, enquanto um dispositivo de poder, molda as subjetividades dos alunos, mas também pode ser um espaço para o exercício da liberdade e de resistência ou de produção de conhecimentos alternativos. Por isso, os discursos associados ao RE ajudam a observar como as crianças, mesmo submetidas a processos de objetivação, desenvolvem estratégias para transformar as normas escolares.

Em vista disso, a ênfase no desfecho destaca a agência dos sujeitos e a possibilidade de transformação das práticas discursivas nas organizações escolares. Foucault (2010) possibilita o entendimento de que, mesmo em contextos de normas e disciplinas rígidas, é possível demonstrar a capacidade de resistir e negociar significados. Com isso, evidenciam-se

as potencialidades das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, que, em sua agência, podem contribuir para a construção de relações de poder mais equitativas no espaço escolar.

Ademais, é válido ressaltar que segundo Foucault (2010), a constituição do sujeito é um processo marcado pela interação entre as forças de objetivação e subjetivação. Enquanto a objetivação molda o indivíduo como um objeto de controle social, a subjetivação o torna um sujeito ativo, capaz de se reconhecer em determinadas identidades. No entanto, essa subjetividade não é livre, pois é conduzida por discursos e práticas sociais que limitam as possibilidades de autoconhecimento e transformação. Ao analisar as diversas formas de objetivação e subjetivação, Foucault (2010) busca compreender como o indivíduo moderno se constitui e como ele pode resistir às forças que o subjugam.

Tendo esse entendimento como ponto de referência, a contribuição de Foucault (2010) para a compreensão da constituição do sujeito escolar é que esse sujeito não é algo natural ou imutável, mas sim o resultado de processos históricos e sociais. O autor concebe o sujeito como um ser social em constante movimentação, moldado pelas relações com os outros e sempre em transição. Desse modo, as práticas de objetivação e subjetivação permitem entender como o poder molda o sujeito, ao mesmo tempo em que ele resiste e se transforma. Portanto, a constituição do sujeito escolar resulta da interação entre esses processos, que, explorados na perspectiva de Foucault (2010), podem ocorrer de forma simultânea ou separada, mas sempre reunidos para a formação desse sujeito.

Neste caso, é preciso pensar que a constituição do sujeito escolar é marcada pela interação entre as forças de objetivação e subjetivação. Enquanto a objetivação molda o indivíduo como um objeto de controle social, como se observa no enunciado do RE que proíbe o aluno de sair da sala sem autorização, a subjetivação o torna um sujeito ativo, configurando formas de ser e estar no mundo. No entanto, essa subjetividade não é livre, pois é moldada por discursos e práticas sociais que limitam as possibilidades de autoconhecimento e transformação. Ao internalizar a norma de permanecer na sala de aula, o aluno limita sua autonomia e contribui para a construção de uma subjetividade disciplinada, que valoriza a obediência e a disciplina, em detrimento de outras formas de expressão e de conhecimento.

A partir desse entendimento, ao analisar a constituição do sujeito escolar, numa perspectiva foucaultiana, é fundamental distinguir os conceitos de “indivíduo” e “sujeito”. Enquanto o indivíduo se refere a uma entidade biológica, o sujeito é uma construção social e histórica, resultado da interação entre processos de objetivação e subjetivação. A objetivação submete o indivíduo a normas e regras, transformando-o em um objeto de controle (criança). Já a subjetivação, por sua vez, o dota de uma identidade, fazendo com que se reconheça como

parte de um grupo social e se comporte de acordo com as expectativas desse grupo (aluno). Dessa forma, o sujeito escolar é um ser ativo, que se constitui a partir das relações sociais e que, ao mesmo tempo, contribui para a transformação dessas relações de forma ética e moral.

Ao propor uma nova forma de analisar a constituição do sujeito escolar nos anos iniciais, é fundamental considerar a criança não apenas como um receptor passivo do saber escolar, mas também como um agente ativo na construção de seus conhecimentos e práticas. Ao investigar as formas de resistência manifestadas pelas crianças, é possível compreender como elas se posicionam frente ao saber-poder escolar, quais recursos mobilizam para negociar significados e como essas resistências moldam as dinâmicas escolares. Essa perspectiva permite construir uma visão mais complexa e dinâmica da constituição do sujeito escolar, revelando sua capacidade de agência e de subversão das normas instituídas.

3.2 – Resistências e narrativas subversivas

Ao abordar o exercício da liberdade e o ato de resistência, conceitos como conflito, confronto e protesto evocam a ideia de uma força que se opõe a um poder estabelecido. No contexto escolar, essa liberdade e resistência manifestam-se como um questionamento das normas, dos discursos e das práticas que visam normalizar e disciplinar os sujeitos. Ao expressarem discordância ou organizarem ações coletivas, os estudantes não apenas contestam, mas também produzem saberes alternativos e novas subjetividades, subvertendo as ordens instituídas. Por isso, esse exercício de liberdade e resistência, que pode se manifestar de maneira sutil, por meio da expressão de opiniões divergentes, ou de forma mais radical, por meio de ações que desafiam diretamente as normas estabelecidas, será analisado aqui, a partir das inscrições no Livro de Ocorrência Escolar (LOE). O objetivo é compreender as diversas formas pelas quais os estudantes desafiam as ordens instituídas e produzem saberes alternativos, contribuindo para a construção de um contradiscurso escolar.

Ao abordar o exercício da liberdade e o ato de resistência, conceitos como conflito, confronto e protesto evocam a ideia de uma força que se opõe a um poder estabelecido. Porém, no contexto escolar, essas definições podem se manifestar como um questionamento das normas, dos discursos e das práticas que visam normalizar e disciplinar os sujeitos. Ao expressarem discordância, os estudantes não apenas contestam, mas também produzem saberes alternativos e novas subjetividades, subvertendo as ordens instituídas. Nesse processo, a objetivação e a subjetivação se entrelaçam: enquanto os estudantes se tornam sujeitos de suas próprias experiências ao contestar as normas, também são, simultaneamente, objeto das práticas disciplinares que buscam orienta-los.

Com isso, nota-se que o exercício de liberdade e resistência pode ocorrer de maneira sutil, por meio da expressão de opiniões divergentes, como ao questionar a validade de um trabalho escolar que impõe uma visão única sobre um tema. Alternativamente, pode se manifestar de forma mais radical, por meio de ações que desafiam diretamente as normas estabelecidas, como a organização de um protesto contra uma política disciplinar considerada injusta. Essas diferentes formas de resistência revelam como os estudantes podem negociar sua dentro do espaço escolar, desafiando não apenas as regras, mas também os discursos que buscam direciona-los.

Para compreender o exercício da liberdade e o ato de resistência que caracterizam o contexto das crianças do ensino fundamental (anos iniciais) da escola pesquisada, é necessário investigar o objeto em que essas interações ocorrem. Nesse sentido, opta-se por analisar o discurso contido no Livro de Ocorrência Escolar (LOE), que se revela um espaço privilegiado para documentar e examinar as manifestações de liberdade e resistência. Essa análise adquire uma relevância particular ao se constituir como um *corpus* de referência que reflete ecos discursivos do RE.

O Livro de Ocorrência Escolar (LOE) é um documento institucional que registra acontecimentos relacionados ao comportamento dos alunos, funcionando como um campo associado ao discurso contido no RE. Isso é evidenciado no artigo 162 (2009, p. 45) do RE da instituição analisada, que já foi mencionado no capítulo II. No geral, este artigo estabelece que "as repreensões, suspensões e as transferências deverão constar em ata, assinada pelo Diretor, pelo aluno e pelo pai ou responsável, se o aluno for menor de 16 (dezesseis anos)" (E06, conforme consta no capítulo II, desta tese).

Para refletir sobre as implicações do enunciado E06, o ato de assinar se torna um ponto central de análise, especialmente em relação ao exercício da liberdade e às práticas de resistência na escola. A assinatura vai além de um mero formalismo; ela representa um ato performativo que simboliza a submissão do aluno às normas institucionais. Entretanto, essa prática também pode servir como um espaço de (RE)existência.

Quando um aluno assina um registro de ocorrência, essa ação pode ser vista como uma aceitação das regras, mas o próprio registro, que documenta uma infração, indica também uma quebra das normas. Nesse sentido, o ato de assinar pode ser interpretado como um reconhecimento da autoridade, ao mesmo tempo que desafia a legitimidade das normas que impõem a disciplina.

Por outro lado, a recusa em assinar pode ser uma forma direta de liberdade ou resistência, questionando a validade do registro e, por extensão, as normas a que ele se refere.

Portanto, é importante compreender que tanto a assinatura quanto a recusa podem expressar conformidade ou resistência, dependendo do contexto e da intenção do aluno. Essa complexidade revela como atos aparentemente simples, como assinar ou não, podem carregar significados profundos e contraditórios no espaço escolar.

Isto posto, é possível compreender que o ato de assinar o LOE, conforme previsto no RE (2009), revela uma ambivalência significativa. De um lado, essa assinatura atua como um mecanismo de controle e disciplinamento, estabelecendo uma ordem que regula os corpos e comportamentos dos alunos, em consonância com as práticas de poder descritas por Foucault (2014). Por outro lado, embora o LOE seja um documento elaborado por educadores que registra as ocorrências, a assinatura do estudante pode ser interpretada como um momento de inscrição em um discurso construído por terceiros. Nesse contexto, o estudante não é apenas um receptor passivo das normas, mas um sujeito que, ao assinar, também se posiciona dentro das relações de poder, potencialmente desafiando ou subvertendo essas normas.

Destacando ainda mais esse contexto, a assinatura do estudante no LOE assume um papel central, pois documenta eventos e comportamentos que não apenas reforçam normas, mas também contribuem para a construção de discursos que orientam as subjetividades dos alunos. Nesse processo, a assinatura atua como um mecanismo de objetivação, transformando experiências individuais em registros que servem à lógica disciplinar da instituição. Ao mesmo tempo, essa prática de assinar participa da subjetivação dos estudantes, pois os inscreve em um sistema de significados e valores que influencia sua autoimagem e suas relações sociais.

Entretanto, a questão da recusa em assinar também merece destaque. Essa recusa pode ser vista como um ato de liberdade e/ou resistência, desafiando não apenas a norma de registro, mas também o discurso que a sustenta. Ao optar por não assinar, o aluno reivindica sua agência, contestando a objetivação imposta e se posicionando como um sujeito ativo em sua própria narrativa. Assim, tanto a assinatura quanto a recusa são aspectos de uma dinâmica, onde os estudantes negociam sua subjetividade e sua relação com o poder, refletindo uma luta constante entre conformidade e resistência.

Além disso, a assinatura no LOE atua como um mecanismo de micropoder, ao registrar comportamentos que fogem às normas institucionais. Essa prática estigmatiza e disciplina o sujeito escolar, transformando-os em objetos de controle. Com base nos estudos de Michel Foucault (2014), observa-se que, ao legitimar medidas disciplinares, o LOE inscreve os corpos no dispositivo escolar, perpetuando as assimetrias de poder e promovendo a formação de sujeitos dóceis e úteis. Eis, então, que o LOE se revela como um instrumento imbuído de um saber-poder, importante para a manutenção da ordem social.

Para aprofundar essa análise, é fundamental esclarecer que o LOE da escola pesquisada consiste em um caderno organizado pela equipe gestora para registrar os atos indisciplinares cometidos pelos alunos. Este é um documento institucional, elaborado anualmente, que registra a quebra das normas e práticas da escola. Assim, a análise se concentra exclusivamente no livro referente ao ano vigente, contemplando o período de janeiro a novembro de 2024, durante o qual foram registradas 18 ocorrências nas turmas do 1º ao 5º ano. Essas ocorrências são redigidas sob a perspectiva dos educadores, que administram a escola e interpretam os eventos disciplinares.

A partir da análise dos registros do LOE, com foco no ato de assinar, busca-se compreender como os discursos dominantes conduz as condutas no espaço escolar, sendo que a escola objetiva a assinatura como um mecanismo de controle, transformando comportamentos em registros que sustentam normas disciplinares. No entanto, o aluno tem a opção de assinar ou não, o que abre espaço para a subjetividade. Ao optar por não assinar, o estudante pode contestar a narrativa institucional e afirmar sua liberdade ou resistência, reinterpretando o ato de assinatura como uma imposição.

Por essa razão, é fundamental destacar que, embora o ato de assinar o LOE seja o objeto central desta análise, o foco se concentrará nas dinâmicas de objetivação e subjetivação, nas relações de poder e nos discursos que emergem desse ato, em vez da identificação individual dos envolvidos. Assim, os nomes dos estudantes e demais participantes serão preservados ao longo de toda a pesquisa, assegurando o anonimato e o respeito à ética.

De um total de 18 ocorrências documentadas entre janeiro e novembro de 2024, os primeiros registros do LOE relatam uma briga e atos de indisciplina entre estudantes. Esses registros ressaltam a intervenção da coordenação, que aplica as medidas disciplinares conforme previsto no artigo 158 do RE (2009, p. 45). Este artigo estabelece que “a repreensão será por escrito, em casos de reincidência nas situações constantes no artigo anterior” (E08), que se refere ao artigo 157 (2009, p. 45), que trata das advertências verbais. De acordo com este, “a advertência será verbal e destina-se a transgressões leves”.

Na primeira ocorrência, um conflito físico se desenrolou durante o intervalo, resultando em intervenções imediatas da coordenação. A segunda ocorrência refere-se a comportamentos desrespeitosos em sala de aula, que culminaram em uma notificação formal aos envolvidos. Essas situações não apenas exemplificam as transgressões que levam à aplicação das medidas disciplinares, mas também revelam como a escola busca manter a ordem e a disciplina, refletindo as normas estabelecidas no artigo 158 do RE (2009, p. 45). A seguir,

as ocorrências serão apresentadas e analisadas, proporcionando uma visão mais clara sobre as respostas da instituição diante desses desafios.

> Hoje dia 9 de fevereiro de 2024, o aluno “X” do 4º Ano “A”, no momento do recreio brigou com o aluno “Y” do 5º Ano “B”, precisando da intervenção da coordenadora para separá-los. Conversamos com os dois para não acontecer mais (LOE, 2024, p.01)

> Hoje 20 de fevereiro de 2024, estiveram na coordenação os alunos do 5º ano vespertino por motivo de indisciplina durante o recreio (LOE, 2024, p.02)

As situações apresentadas evidenciam a aplicação de mecanismos de controle que não apenas visam normatizar comportamentos, mas também atuam na objetivação e subjetivação dos alunos dentro da instituição. Através da intervenção da coordenação, os alunos são sujeitos a um discurso disciplinar que não se limita a punir transgressões, mas também a orientar as identidades e a internalizar normas sociais. Aqui é evidenciado como o poder se manifesta não apenas como uma força repressiva, mas como uma prática produtiva que define o que é considerado comportamento aceitável. Por essa razão, nota-se que a escola se torna um espaço onde o discurso educativo e disciplinar se entrelaça, promovendo uma subjetivação que condiciona os alunos a se comportarem de acordo com as expectativas institucionais, assegurando, dessa forma, a ordem e o controle social.

Na primeira ocorrência, em que um conflito físico entre os alunos "X" e "Y" exigiu a intervenção da coordenação, pode-se observar a atuação do que Foucault (2014) chama de “poder disciplinar”. Esse poder não se manifesta apenas através de punições, mas também por meio de intervenções que buscam reconfigurar as relações entre os alunos. A coordenação, ao separar os envolvidos e promover um diálogo, exerce um controle que visa não apenas restaurar a ordem imediata, mas também nortear comportamentos futuros. Essa abordagem é compatível com a lógica do RE, que enfatiza a necessidade de medidas disciplinares para transgressões, refletindo uma preocupação em manter um ambiente seguro e controlado.

Na segunda ocorrência, a menção à indisciplina dos alunos do 5º ano durante o recreio evidencia outra faceta desse controle. A ida à coordenação para tratar de comportamentos desrespeitosos indica uma institucionalização do monitoramento dos alunos. Foucault (2014) argumenta que as instituições, como a escola, não apenas punem, mas também normatizam e classificam os indivíduos, criando um sistema de vigilância que direciona a conduta. A notificação formal aos alunos, portanto, não é apenas uma resposta a um ato de indisciplina,

mas uma forma de registrar e categorizar o comportamento, reforçando a ideia de que a escola é um espaço onde se exercem práticas de controle e disciplina.

Localiza-se no primeiro registro que em 9 de fevereiro, durante o recreio, um aluno do 4º ano A e outro do 5º ano B se envolveram em uma briga, necessitando da intervenção da coordenação para evitar maiores conflitos. Após o ocorrido, os alunos foram orientados sobre a importância do respeito mútuo e da resolução pacífica de desavenças. Ao analisar esse registro, observa-se que os dois alunos envolvidos na briga são de turmas diferentes e assinaram o documento, evidenciando como a escola, por meio de determinadas práticas, produz e dissemina saberes que mantêm as relações de poder existentes.

Com base na perspectiva de Foucault (2014), o enunciado "necessitando da intervenção da coordenação para evitar maiores conflitos" evidencia a assimetria nas relações de poder na escola. Nesse contexto, a intervenção da coordenação, que visa "evitar maiores conflitos", exemplifica o funcionamento dos dispositivos disciplinares, como a vigilância, a normalização e o exame. Esses dispositivos buscam silenciar comportamentos indisciplinados e promover a automatização dos hábitos das crianças. Ao serem constantemente vigiados e corrigidos, os alunos passam por um processo de objetivação que os transforma em sujeitos dóceis e produtivos. Além disso, essa abordagem não apenas conduz comportamentos, mas também atua na formação de suas subjetividades, evidenciando o papel da escola como um espaço de produção de um perfil de alunos projetados. Além disso, a disciplina aplicada pelos educadores, juntamente com as normas institucionais, impõe um discurso que condiciona os alunos a se conformarem às expectativas sociais, levando-os, assim, a internalizar valores e comportamentos desejáveis.

A necessidade de evitar "maiores conflitos" também revela a micropolítica do poder na escola, onde o objetivo é manter a ordem e a disciplina. O conflito, por sua vez, é visto como uma ameaça a essa ordem, algo que precisa ser silenciado e controlado. Essa visão do conflito como desvio está relacionada à concepção de poder disciplinar, que busca normalizar os estudantes, orientando-os de acordo com as normas e o imaginário da instituição.

Outra percepção é que o enunciado "evitar maiores conflitos" implica o silenciamento do conflito, impedindo sua problematização. Em vez de buscar entender as causas do conflito e promover o diálogo entre as partes envolvidas, a escola opta por reprimi-lo, impedindo que se manifeste de forma mais ampla. Esse silenciamento é evidente quando, na ausência de maiores detalhes sobre o caso, o registro é feito apenas para informar os alunos sobre a infração cometida, exigindo que assinem o documento. No entanto, isso não significa que o conflito

desaparece; ao contrário, ele pode se manifestar de outras formas, como violência simbólica, resistência velada e sofrimento psíquico.

Valendo-se dos estudos de Foucault (2014), a visão do conflito como desvio está intimamente relacionada à produção de sujeitos docilizados, que internalizam as normas e se comportam conforme as esperanças da instituição. Ao silenciar o conflito, a escola contribui para a formação de indivíduos obedientes, que não questionam o poder e se conformam com a ordem estabelecida. Essa dinâmica se reflete no fato de que os alunos assinam o documento, que contém um discurso que evidencia como a concepção do conflito como desvio está ligada às relações de poder na escola e à formação de sujeitos docilizados.

No caso das ocorrências analisadas, a assinatura dos alunos no documento atesta sua adesão ao discurso institucionalizado. Nesse contexto, a coordenação, como figura de autoridade, exerce o poder de intervir e regular o comportamento dos estudantes. Essa dinâmica, típica das instituições disciplinares, contribui para a internalização das normas, levando os alunos a ajustarem suas condutas às expectativas institucionais. A eficácia dessa abordagem se reflete nos baixos índices de reincidência observados nos registros analisados, demonstrando a influência do LOE na modulação dos comportamentos infantis. No entanto, um detalhe que chama atenção é a ausência da assinatura do dirigente escolar e dos responsáveis pela criança, conforme indica o enunciado E06 do artigo 158 do RE (2009, p. 45).

É importante salientar que, no contexto escolar, as normas se materializam através do RE, que estabelece a obrigatoriedade das assinaturas no processo de registo de ocorrências. A ausência das assinaturas tanto do dirigente escolar quanto dos responsáveis pela criança, que deveriam acompanhar a assinatura do aluno, não apenas configura uma exceção à norma, mas revela um mecanismo sutil de exercício de poder – um reflexo da microfísica do poder presente na instituição escolar. Essa situação se torna ainda mais clara na ausência de assinatura do dirigente escolar e dos responsáveis no LOE, o que demonstra que, nas duas ocorrências comprovadas, apenas a criança assinou. Essa omissão contraria diretamente o que está estipulado no artigo 158 do RE (2009), ressaltando a fragilidade da norma diante de práticas que permitem sua desconsideração.

Ao permitir essa exceção, a instituição escolar reforça sua capacidade de conduzir a subjetividade dos alunos, ao mesmo tempo em que objetiva sua posição ao exigir apenas a assinatura da criança. Essa prática não é neutra; ela inscreve a criança em um discurso de poder que a coloca em uma posição de subordinação, onde sua voz e agência são minimizadas. A norma, ao se tornar maleável e sujeita à interpretação arbitrária da instituição, cria um ambiente de incerteza e insegurança.

Essa arbitrariedade não apenas fragiliza a norma, mas também serve como um instrumento do poder disciplinar, que se perpetua através do controle das práticas escolares e da formação da subjetividade dos alunos. Além disso, o ato de assinar responsabiliza eticamente o estudante transgressor do RE, destituindo da instituição escolar uma possível autoavaliação sobre a atuação nos casos dos entraves interpessoais entre os estudantes e as formas de intervenção a partir do caráter pedagógico apresentado pela demanda das práticas de violência.

Outro ponto que merece atenção é que a ausência da assinatura do diretor e dos responsáveis não apenas reforça a posição, mas também intensifica a vigilância sobre os alunos dos anos iniciais. Segundo Foucault (2014), o poder não é exercido apenas de forma coercitiva, mas se manifesta na disciplina e na vigilância cotidiana. De forma cooperativa, como figura central do poder disciplinar, estabelece um controle sutil e constante, que se efetiva sem a necessidade de validação externa. Essa forma de vigilância internalizada pelos alunos cria um espaço onde a autocensura e o autocontrole se tornam mecanismos de regulação. Assim, os alunos não são apenas sujeitos do controle, mas também se tornam agentes ativos na manutenção desse sistema, reproduzindo normas e comportamentos que perpetuam a dinâmica do poder escolar. Essa auto regulação é um reflexo da microfísica do poder, onde a disciplina se inscreve nas práticas diárias, moldando a subjetividade dos alunos e consolidando a hierarquia estabelecida.

Para além disso, a justificativa da agilidade e da eficiência, frequentemente utilizada para explicar a ausência de assinaturas, é um discurso que mascara o exercício do poder. Ao priorizar a eficiência em detrimento da norma, a instituição escolar não apenas reforça sua capacidade de agir de forma arbitrária e discricionária, mas também objetiva os alunos, reduzindo-os a meros receptores de uma lógica que desconsidera suas vozes. Essa prática legitima a violação das normas condicionais e cria um ambiente onde a autoridade se torna opaca e difícil de contestar, dificultando a subjetivação dos alunos como agentes críticos e independentes.

A eficiência, então, se transforma em um mecanismo de controle que minimiza a transparência e a responsabilização. Nesse contexto, os alunos e seus responsáveis são levados a aceitar essa dinâmica como natural, perpetuando uma cultura de conformidade que silencia críticas e questionamentos. Assim, o discurso da eficiência não é apenas uma justificativa administrativa, mas pode ser uma estratégia de manutenção do poder que, ao deslegitimar a norma, se torna um instrumento eficaz de controle social, limitando a liberdade e a capacidade de resistência dos alunos diante de um sistema que os vê como objetos a serem conduzidos.

Levando isso em consideração, a ausência de assinaturas gera questionamentos sobre a legitimidade da norma regimental, evidenciando a fragilidade do sistema disciplinar. Essa ineficácia normativa pode cultivar um espaço propício para a resistência passiva, onde os alunos, desiludidos com a seriedade das regras, começam a desconsiderar outras normas. Por exemplo, um aluno que observa a falta de assinaturas nos registros do LOE pode se perguntar: "Se nem a direção segue o regimento, por que eu deveria me importar?" Essa descrição em relação à autoridade institucional pode se manifestar em pequenas transgressões, como o descumprimento de normas sobre o uso do uniforme ou a pontualidade. Com isso, a ausência de um controle claro e consistente mina a confiança na autoridade da escola, criando um cenário onde a resistência não é apenas uma ocorrência individual, mas um reflexo de uma cultura escolar que se torna cada vez mais vulnerável ao questionamento e à subversão das práticas disciplinares condicionais. Portanto, uma falha na execução da disciplina pode, de fato, abrir espaço para práticas de desobediência, já que essa dinâmica revela como a instabilidade nas normas pode desafiar a própria estrutura de poder que busca ser mantida, conforme aponta Foucault (2014) que discutem o papel da disciplina na formação da subjetividade.

Avançando um pouco mais, o segundo registro, por sua vez, envolve um grupo de alunos do 5º ano vespertino, sugerindo uma ação mais organizada ou um clima de indisciplina generalizada. A indisciplina é citada como motivo para a intervenção da coordenação, mas não há detalhes sobre os comportamentos inadequados. Trata-se de um registro que enuncia "Hoje estiveram na coordenação os alunos do 5º ano vespertino por motivo de indisciplina durante o recreio".

A ocorrência mencionada, assim como a primeira, revela a hierarquia presente no espaço escolar, onde a coordenação exerce poder de controle e punição sobre os alunos. As crianças são representadas como sujeitos de "indisciplina", necessitando de correção constante, o que evidencia uma relação de poder assimétrica. A coordenação, como figura de autoridade, detém o poder de controlar, punir e "corrigir" os alunos, enquanto estes se encontram em uma posição de subordinação, sujeitos às decisões e julgamentos da coordenação. Essa assimetria é inerente à estrutura hierárquica da escola, onde o poder é exercido de forma vertical e centralizada.

Um aspecto que chama a atenção nessa repreensão escrita é a forma como as crianças são representadas no discurso, sendo rotuladas como alunos passíveis de "indisciplina". Essa categorização reforça a assimetria nas relações de poder, colocando as crianças em uma posição de inferioridade, como se necessitasse de vigilância e correção constantes. Essa representação

estigmatizante não apenas perpetua a hierarquia escolar, mas também solidifica o poder de controle da coordenação, dificultando a construção de um lugar mais igualitário e dialógico.

Compreender a necessidade de “correção” das crianças revela a lógica disciplinar que permeia o registro das ocorrências escolares. Nesse âmbito, a escola, enquanto instituição disciplinar, busca orientar os alunos de acordo com normas e expectativas preestabelecidas pelos agentes da própria instituição, utilizando mecanismos de controle e punição para garantir a ordem e a disciplina. Neste caso, a “correção” das crianças rotuladas como “indisciplinadas” é percebida como uma estratégia para fazê-las internalizar as normas e adequar seu comportamento às expectativas da escola. Essa representação reforça a assimetria nas relações de poder, na qual a coordenação exerce o poder de “corrigir” os alunos, aplicando mecanismos disciplinares para assegurar a conformidade de todos. De fato, na ocorrência em questão, a extensa lista de assinaturas evidencia uma tentativa de responsabilização individual, mesmo em um evento coletivo, mostrando claramente o efeito do poder do RE e do LOE.

As duas ocorrências analisadas podem ser compreendidas à luz da descrição de Foucault (2014) sobre as quatro funções do poder disciplinar no cotidiano das instituições: “a arte das distribuições”, “o controle da atividade”, “a organização das gêneses” e “a composição das forças” (Foucault, 1977, p. 146-166). Isso quer dizer, que a escola, como instituição disciplinar, busca organizar o espaço e o tempo de forma a otimizar o controle sobre os alunos. As salas de aula, os horários, os corredores e outros espaços são cuidadosamente planejados para facilitar a vigilância e a disciplina. As duas ocorrências analisadas até aqui, podem estar relacionadas a falhas nessa “arte das distribuições”, como alunos fora de seus lugares, conversas em momentos inadequados ou comportamentos que fogem ao controle do espaço-tempo escolar.

Quer dizer também, que o poder disciplinar se manifesta no controle constante da atividade dos alunos. As tarefas, os trabalhos, o comportamento e outras atividades escolares são instrumentos de vigilância e avaliação, permitindo que a escola monitore o desempenho e o comportamento dos alunos. Ou seja, essas duas ocorrências abrem um leque de possibilidades, que ajudam a perceber que pode haver uma falha no controle da atividade, como alunos desinteressados, desmotivados ou que não cumprem as tarefas propostas.

Quando se entende o que Foucault (2014) explica sobre a “organização das gêneses”, fica mais que evidente que tais ocorrências, enuncia que a escola busca organizar o desenvolvimento dos alunos, estabelecendo etapas, progressões e avaliações que permitem acompanhar seu progresso ao longo do tempo. As duas ocorrências podem estar relacionadas a dificuldades nesse processo, como alunos com dificuldades de aprendizado, que não se

encaixam nos padrões estabelecidos ou que apresentam comportamentos considerados inadequados para sua faixa etária.

Já a "composição das forças", é para Foucault (2014), a combinação de forças individuais em um conjunto produtivo e útil para a sociedade. Essa função do poder disciplinar se manifesta na escola através da busca por formar cidadãos obedientes, trabalhadores e adaptados às normas sociais. Ou seja, os registros de ocorrências, não é só um mecanismo de poder, a escola, como instituição disciplinar, não se limita a controlar e punir os alunos. Ela busca, sobretudo, moldá-los de acordo com um ideal de cidadão produtivo e adaptado às normas sociais. Neste caso, a "composição das forças", emprestada de Foucault (2014) serve para entender que é um elemento central nesse processo, pois visa transformar as energias individuais dos alunos em um conjunto de forças direcionadas para o bem da sociedade.

O que se percebe é que a disciplina é um instrumento fundamental na "composição das forças" no espaço escolar, desempenha um papel crucial na busca por moldar os sujeitos escolares em cidadãos obedientes e adaptados. Neste caso, as duas ocorrências analisadas, por sua vez, podem ser interpretadas como falhas nesse processo de "composição das forças", revelando alunos que não internalizam o modelo de cidadão proposto pela escola. Isso é apontado por notar que a indisciplina, o questionamento das normas e os comportamentos desviantes revelam que alguns alunos não estão internalizando o modelo de cidadão proposto pela escola. Esses alunos, por diferentes motivos, não se submetem à disciplina e não se encaixam no projeto de "composição das forças" que Foucault (2014), ajudou a entender.

Essas considerações, podem ser interpretadas como exercícios de liberdade e/ou formas de resistência dos alunos ao poder disciplinar da escola. Ao não se submeterem à disciplina que o discurso do RE estabelece, os alunos podem silenciosamente expressarem sua discordância com o modelo de cidadão imposto pela escola e reivindicam o direito de serem diferentes. Essa resistência, embora possa ser vista como um problema para a escola, pode ser interpretada como um sinal de que os alunos estão questionando o poder e buscando novas formas de se relacionar com a instituição.

Vale lembrar que as falhas na "composição das forças" da qual se fala aqui, podem ter diversas causas, como a desmotivação dos alunos, a falta de identificação com os valores da escola, a influência de fatores externos ou a inadequação das estratégias disciplinares utilizadas. Compreender essas causas é essencial para que a escola possa repensar suas práticas e busque formas mais eficazes de "compor as forças" dos alunos.

Nesse contexto, a exigência de assinaturas por parte da coordenação configura um mecanismo de poder disciplinar, que atua sobre os corpos e as condutas dos alunos, mesmo

quando eles não estão conscientes disso. A partir dessas duas ocorrências registradas, é possível entender um pouco sobre o discurso associado ao RE, que se reflete no LOE. Na tentativa de entender como os alunos são representados e como suas condutas são interpretadas a partir do ato de assinar, a escola obriga os alunos a confessarem a quebra das normas e a aceitarem as sanções previstas. Nas duas ocorrências mencionadas, essa repreensão escrita legítima a narrativa oficial da escola, ocultando as possíveis causas subjacentes à indisciplina. Isso quer dizer, que ao exigirem as assinaturas, a escola individualiza a responsabilidade por atos coletivos, desconsiderando as dinâmicas sociais e as relações de poder que podem ter influenciado o comportamento dos alunos.

É importante ressaltar que, além da ausência da assinatura dos responsáveis pelos alunos menores de idade, a escola também exige a assinatura dos próprios estudantes, o que limita o envolvimento dos responsáveis e compromete a comunicação sobre o comportamento dos alunos. Essa prática não apenas deslegitima a participação ativa da família na educação, mas também reflete uma tendência de terceirização da responsabilidade educacional, característica de um contexto neoliberal. Nesse cenário, a parceria entre família e escola é desvalorizada e reduzida, resultando em uma fragmentação das relações que deveriam ser colaborativas. Essa abordagem superficializa o papel dos responsáveis na formação dos alunos, criando uma dinâmica em que as instituições educacionais operam de maneira isolada, ignorando as complexidades da realidade familiar e os impactos que isso pode ter no desenvolvimento dos estudantes.

Avançando na análise, a ausência das assinaturas dos responsáveis e das autoridades escolares no livro de ocorrências levanta questões significativas sobre a gestão disciplinar da escola. Essa omissão sugere que a escola pode estar tentando responsabilizar os alunos menores de idade sem a devida autorização dos pais ou responsáveis, o que pode comprometer a conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo RE. Essa é uma questão que levanta a preocupação com a validade jurídica das medidas disciplinares aplicadas, uma vez que a assinatura dos responsáveis é um requisito fundamental para garantir a legalidade e a legitimidade do processo.

Outra questão levantada é a ausência de registro formal das ocorrências disciplinares, evidenciada pela falta de assinatura dos responsáveis no LOE. Essa lacuna revela uma problemática que vai além do simples desconhecimento da norma e expõe uma série de questões interligadas que merecem uma análise mais detalhada. Primeiramente, há uma desvalorização do LOE como instrumento fundamental, pois a falta de registro formal sugere que a escola não reconhece sua importância para diferentes propósitos.

De acordo com os estudos de Watanabe (1999) e Tibola (2001), o LOE permite o registro sistemático das ocorrências, possibilitando o acompanhamento do comportamento dos alunos ao longo do tempo e a identificação de padrões ou tendências. Além disso, o registro formal responsabiliza os alunos por seus atos, servindo como base para a aplicação de medidas disciplinares quando necessário. A comunicação entre a escola e os responsáveis também é facilitada pelo LOE, permitindo que estes sejam informados sobre o comportamento dos filhos e possam participar da resolução de problemas. Por fim, o LOE constitui um histórico das ocorrências disciplinares na escola, auxiliando na identificação de problemas recorrentes e na elaboração de estratégias de prevenção.

Pode se pensar também, que a ausência de assinatura dos responsáveis, conforme mencionado anteriormente, configura um descumprimento do RE, que prevê a obrigatoriedade da assinatura em caso de alunos menores de idade. Esse descumprimento revela que a coordenação pedagógica centraliza o poder de decisão e punição, desconsiderando a importância da participação dos responsáveis no processo educativo e coloca em risco a proteção dos alunos, que podem ser responsabilizados por atos sem o devido acompanhamento familiar e sem a garantia de um processo justo.

Outro ponto a ser destacado é que a falta de registro formal e o descumprimento do RE podem gerar diversas implicações para a comunidade escolar. Essa situação pode levar ao questionamento das punições aplicadas aos alunos, uma vez que os procedimentos não foram seguidos corretamente. Além disso, a ausência de transparência e comunicação pode criar desconfiança entre a escola e os responsáveis, prejudicando a colaboração na educação dos alunos. Por fim, a escola pode ser percebida como negligente e desrespeitosa em relação aos direitos dos alunos, o que impacta negativamente sua credibilidade e reputação.

Para solucionar essa problemática, Tibola (2001) sugere que a escola deve divulgar amplamente o RE, garantindo que toda a comunidade escolar tenha acesso às informações e conheça seus direitos e deveres. Além disso, é fundamental capacitar a equipe escolar por meio de treinamentos adequados, para que os funcionários compreendam a importância do LOE e saibam como utilizá-lo corretamente. Tibola (2001) também enfatiza a necessidade de incentivar a participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos, reconhecendo seu papel decisivo no processo educativo. Deste modo, é recomendado que a escola revise suas práticas disciplinares, assegurando que estejam em consonância com o RE e com os princípios de justiça e respeito aos direitos dos alunos.

Diante desse cenário, é fundamental que a escola reveja suas práticas e busque garantir o cumprimento da norma, conscientizando a comunidade escolar sobre a importância do LOE

e da assinatura dos responsáveis e das autoridades. Somente assim será possível garantir a transparência e a legalidade do processo disciplinar, bem como a proteção dos direitos dos alunos.

A partir desse entendimento, é importante retomar a reflexão desses acontecimentos, na visão que Foucault (2014) apresenta para pensar as relações de saber e poder. Uma lógica que orienta instrumentos pedagógicos e contribui para a compreensão da construção de uma verdade escolar. Essa verdade, embora possa não refletir a realidade vivida pelos alunos, serve para legitimar a ideia de que, neste caso, o poder da escola reside em silenciar as formas de (RE)existência.

É pertinente frisar que as relações e efeitos das duas ocorrências refletem as dinâmicas de saber-poder dos discursos associados ao RE. Ao exigir que os alunos assinem, a escola os posiciona em uma situação de inferioridade e submissão, algo possibilitado pela institucionalização das regras, normas, verdades e expectativas que o RE impõe aos discursos escolares e pedagógicos. Neste sentido, é possível observar o que Foucault (2014) descreve como a produção de condutas dóceis e úteis, ligadas ao tipo de sujeito que a escola busca formar. Esse sujeito escolarizado, idealizado que se encaixa na lógica da ordem social, direcionado para ser obediente e conformista. Algo que para Dardot e Laval (2016), demonstra como a escola, ao invés de ser um espaço de emancipação, torna-se um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, moldando sujeitos adaptados aos imperativos do mercado neoliberal e perpetuando a ordem social vigente.

A partir dessa evidência e das duas materialidades de análise – as ocorrências registradas e assinadas pelos alunos – percebe-se que elas ilustram como os saberes disciplinares e normativos funcionam como um dispositivo que objetiva as práticas de escolarização, visando que a conduta das crianças nos anos iniciais se torne a de alunos conformes. Isso reforça a compreensão de que não apenas os discursos do RE, mas também os registros presentes no LOE, legitimam práticas de controle e punição, naturalizando a desigualdade e a hierarquia nas relações escolares, discurso que se alinha com o entendimento apresentado por Dardot e Laval (2016) no parágrafo anterior.

Um outro aspecto que merece destaque é que o ato de assinar as ocorrências escolares funciona como um mecanismo de controle e disciplinamento que vai além da mera formalidade. Ao aderir à verdade estabelecida no documento, os alunos são induzidos a internalizar a norma infringida e a culpa associada a ela. Isso significa que o discurso presente nas ocorrências escolares não apresenta uma verdade absoluta, mas sim uma versão dos fatos construída a partir

de um determinado ponto de vista: o da instituição escolar. Essa versão é apresentada como a única verdade possível, excluindo outras interpretações ou explicações para os acontecimentos.

É importante destacar que a linguagem utilizada ao solicitar que os alunos assinem as ocorrências é uma outra estratégia intencional, que se manifesta tanto de forma implícita quanto explícita. Termos como “infração”, “culpa” e “responsabilidade” podem ser escolhidos com cuidado, atribuindo significados específicos aos acontecimentos e orientando a interpretação dos alunos, o que pode impactar na construção de suas subjetividades Essa escolha lexical revela que a prática não se limita a uma formalidade legal; trata-se de um ritual de submissão que reforça a hierarquia de poder dentro da escola. Assim, a comunicação não verbalizada também desempenha um papel categórico, moldando a percepção dos alunos sobre sua própria posição na dinâmica escolar.

Em uma perspectiva mais abrangente, especialmente ao considerar o ato de assinar ocorrências que ressaltam a indisciplina coletiva, os alunos são levados a internalizar a culpa não apenas por seus próprios atos, mas também pelos dos outros, mesmo que não tenham participado da situação ou tido a oportunidade de apresentar sua versão dos fatos ou questionar as acusações. Esse procedimento certamente contribui para a concretização e o estabelecimento de uma única verdade, enquanto o discurso escolar silencia outras vozes e experiências. Os alunos, assim, são impedidos de questionar a narrativa oficial e de oferecer suas próprias interpretações dos acontecimentos.

É importante destacar que a intenção não é simplesmente reproduzir mais um julgamento sobre a conduta da escola. Em vez disso, busca-se refletir sobre as ideias de Gvirtz (1999) a respeito dos saberes escolares e pedagógicos, que são fundamentais para entender os dois registros de ocorrência assinados pelos alunos. Segundo o autor, esses saberes desempenham um papel significativo na definição do que é considerado comportamento adequado ou inadequado. Isso, por sua vez, justifica as intervenções da coordenação e a exigência das assinaturas. Além disso, o artigo 156 do RE, citado anteriormente, oferece um respaldo legal para as medidas disciplinares adotadas pela escola, apoiado pelo sistema municipal de educação e pela legislação vigente do país. Desta maneira, essa estrutura não apenas legitima a verdade estabelecida, mas também fortalece o poder disciplinar que é exercido na instituição.

Para continuar na compreensão das ocorrências do cotidiano escolar sob a ótica da LOE, serão analisados mais três registros, todos referentes ao primeiro semestre de 2024. Um desses registros, datado de fevereiro, intitula-se “brincadeira de mau gosto e incitação a atos constrangedores entre alunos” e envolve quatro crianças. O registro destaca que esses

estudantes participaram de brincadeiras de mau gosto, incitando-se mutuamente a realizar atos como beijos forçados, durante os intervalos das aulas.

> Hoje quarta-feira dia 28 de fevereiro de 2024 estiveram na coordenação as alunas “K”, “X”, “Y” e “Z”. Esses alunos foram advertidos por estarem fazendo brincadeiras de mau gosto durante o intervalo da aula em que uma colega manda a outra beijar o outro colega. Ao serem atendidos, os alunos se comprometeram a mudar de atitude e a coordenação sugeriu a possibilidade de encaminhar conversa com os responsáveis caso a brincadeira continue (LOE, 2024, p.04).

Essa ocorrência revela uma intervenção pedagógica que pode ser vista como uma forma de objetivação, na medida em que os alunos são categorizados e rotulados por suas ações, reduzindo-se a comportamentos indesejados. Essa intervenção, no entanto, também contribui para a produção de subjetividade, uma vez que os alunos são levados a refletir sobre suas ações e a considerar as implicações sociais de seus comportamentos. Ao serem anunciados e convidados a se comprometerem a mudar de atitude, eles não apenas internalizam normas disciplinares, mas também começam a construir suas identidades dentro do contexto escolar, orientados pelo imaginário e valores que lhes são impostos.

Contudo, a falta de provas de comunicação com os responsáveis, evidenciada pela ausência de assinaturas do dirigente escolar e dos responsáveis pelas crianças, levanta questões sobre a efetividade dessa intervenção e a continuidade do controle sobre o comportamento dos alunos. Essa lacuna sugere uma fragmentação nas relações de poder, em que a escola, ao não incluir a família no processo, pode estar enfraquecendo a rede de apoio necessária para a formação ética e social das crianças.

Ao analisar essa ocorrência, específica, busca-se identificar os mecanismos de poder e as formas de subjetivação da situação, visando compreender como os alunos exercem (RE)existência em relação à dinâmica de poder estabelecida. Na ocorrência intitulada “brincadeira de mau gosto e incitação a atos constrangedores”, todos os alunos assinaram a repreensão, indicando a incorporação dos dispositivos de controle e vigilância que a escola exerce sobre eles.

Outro ponto relevante sobre esse registro é a expressão “brincadeiras de mau gosto”, utilizada para descrever a ocorrência. Essa terminologia é naturalizada como parte do universo infantil, deslegitimando a experiência das crianças e idealizando comportamentos esperados no espaço escolar. Ao classificar o ato de beijar alguém como uma “brincadeira de mau gosto”, a escola, por meio de seus representantes, tende a minimizar o impacto dessas ações, tratando-as

como “coisas de adultos”. Essa naturalização obscurece a natureza violenta e frequentemente traumática dessas experiências para as vítimas. Ao deslegitimar a vivência das crianças, a abordagem escolar, muitas vezes adultocêntrica, ignora seus sentimentos e necessidades, silenciando suas vozes em prol de comportamentos idealizados. Assim, as crianças são vistas como seres inferiores, incapazes de compreender a gravidade da falta de liberdade que enfrentam.

Esse registro também reforça que os adultos detêm o poder de definir o que é considerado normal e aceitável no espaço escolar, uma vez que atos afetivos, como beijos, não estão contemplados nos discursos do RE. Mas ao analisar o LOE, evidencia-se o poder hierárquico que a escola exerce sobre a conduta dos alunos. Ao hierarquizar o espaço, a escola, por meio de seus representantes, assume posições de autoridade, que são legitimadas por discursos que naturalizam a desigualdade e a submissão das crianças, orientando-as para se tornarem o aluno idealizado. Diante disso, o discurso da disciplina é utilizado como um saber-poder para justificar práticas autoritárias e punitivas. Ao enfatizar a necessidade de controlar o comportamento das crianças, esse discurso perpetua as relações de poder existentes, colocando as crianças em uma posição de subalternidade, com pouca autonomia para questionar ou transformar essas dinâmicas.

E, para tanto, é complexo compreender como os alunos exercem (RE)existência diante da dinâmica de poder estabelecida, especialmente quando ações como tentar beijar colegas são classificadas como “brincadeiras de mau gosto”. A pressão por conformidade, presente em diversos contextos sociais, incluindo o escolar, leva os alunos a buscarem se encaixar em padrões de comportamento considerados “normais” pelo grupo. Essa busca por aceitação pode resultar em comportamentos que, embora inapropriados, são vistos como parte de uma “brincadeira”. A vigilância constante dos pares e dos adultos, muitas vezes implícita nas normas escolares, reforça esses padrões, gerando nos alunos o medo da punição ou da exclusão social. Desta forma, a conformidade se torna uma estratégia para evitar conflitos e garantir a aceitação pelo grupo.

Nesse contexto, é provável que muitos alunos internalizem as normas e valores dominantes, tornando-se sujeitos conformes. A repetição constante de comportamentos considerados aceitáveis naturaliza essas condutas, dificultando a problematização das relações de poder presente. No entanto, a existência de comportamentos desviantes indica que nem todos os alunos se conformam passivamente. Alguns podem buscar alternativas, resistindo às normas estabelecidas e exercendo sua agência para transformar as relações de poder. É possível, ainda,

que muitos oscilam entre a conformidade e a resistência, evidenciando a complexidade da produção de subjetividade.

Com isso, entende-se que a eficácia do livro de ocorrência reside em seu poder de vigilância, atingindo não só aqueles que infringiram as normas, mas também aqueles que temem serem examinados e registrados. A mera possibilidade de ter seu nome incluído nesse documento é suficiente para gerar um efeito disciplinar sobre o grupo. No entanto, a implementação desse mecanismo de controle é marcada por ambiguidades e conflitos, uma vez que, além de gerar conformidade, pode também suscitar (RE)existências.

Avançando na análise, considera-se agora um caso específico de registro no LOE classificado como "ato de indisciplina em sala de aula". O incidente, registrado em março, envolveu dois alunos em uma situação não detalhada. Após o ocorrido, a professora encaminhou os estudantes para a coordenação pedagógica, que, por sua vez, mediou um diálogo entre eles.

> Hoje 14 de março de 2024, esteve na coordenação a aluna "X" do 4º ano, por motivo de indisciplina com o colega "Y". A presença deles foram encaminhadas pela professora regente. Foi conversado e ficou resolvido junto a coordenação (LOE, 2024, p.04).

Esse episódio é mais um que ilustra a dinâmica de controle e poder no espaço e escolar. A intervenção da cooperação, ao mediar a conversa entre os alunos, reflete um esforço para disciplinar e normalizar comportamentos considerados inadequados. A elaboração de um termo de repreensão, assinado pela coordenação pedagógica e por um dos alunos, representa um mecanismo de objetivação, onde os estudantes são categorizados com base em suas ações indesejadas. No entanto, a ausência da assinatura do outro aluno levanta questões sobre a efetividade dessa mediação e sugere uma possível resistência ou desconexão em relação ao processo. Essa falta de assinatura pode indicar uma recusa em aceitar a imposição de normas, ou uma crítica implícita à forma como a disciplina é exercida.

Diante do exposto, é necessário destacar que a produção de subjetividade é um aspecto fundamental a ser considerado. Enquanto os alunos são pressionados a se conformar ao imaginário institucional, eles atravessam um processo dinâmico de construção de suas identidades. Esse processo não é unidimensional; ele envolve tanto a internalização de normas e valores impostos pela escola quanto a manifestação de sua própria liberdade. Os alunos, assim, não apenas aceitam as imposições, mas também podem se engajar em atos de resistência que desafiem essas normas. Essa tensão entre conformidade e resistência é essencial para

entender como as subjetividades são conduzidas no contexto escolar, revelando que os estudantes não são meros receptores de disciplina, mas agentes ativos na formação de sua identidade.

A análise deste caso particular revela uma característica comum aos registros de indisciplina: a ausência de detalhes específicos sobre o ocorrido. Essa falta de profundidade na descrição dos fatos destaca a natureza subjetiva e construída nos discursos escolares. Ao omitir informações relevantes, a versão oficial silencia as vozes dos envolvidos, especialmente dos alunos, e consolida uma interpretação única dos acontecimentos, que pode não corresponder à realidade vivenciada por todos os sujeitos envolvidos. Dessa maneira, é possível perceber que o poder das instituições escolares em conduzir a verdade sobre os conflitos, privilegia determinadas perspectivas em detrimento de outras.

Nesta condição, a recusa de um dos alunos em assinar o termo de repreensão adquire um significado mais profundo. Ao negar a assinatura, o estudante não apenas desafia a autoridade institucional, mas também subverte a ordem discursiva estabelecida pela escola. Essa atitude, à luz da perspectiva foucaultiana, transcende a mera desobediência, configurando-se como um ato de resistência e produção de saberes alternativos. A recusa não é um mero ato de negação, mas uma forma de negociar e dialogar com a verdade imposta. O ato de não aderir ao ato de assinar, pode servir para questionar a versão oficial, essa ação abre espaço para a emergência de outras narrativas, demonstrando que a verdade não é algo estático, mas sim construído socialmente.

Esse gesto de não aderir ao ato de assinar serve para questionar a versão oficial e abre espaço para o surgimento de outras narrativas, demonstrando que a verdade não é um conceito fixo, mas sim uma construção social. Foucault (2006), ao discutir as relações de si, enfatiza que essas interações não se limitam a um movimento de conversão, mas representam um ponto de chegada e realização nas dinâmicas de poder e subjetividade. Ele afirma:

> Em todo caso - e esta será a última característica que gostaria de realçar a propósito desta noção de conversão -, seja o eu ao qual volvemos seja o eu ao qual nos dirigimos, trata-se afinal de estabelecer certas relações que caracterizam, não o movimento da conversão, mas pelo menos seu ponto de chegada e de realização. São relações de si para consigo, que podem ter a forma de atos. Por exemplo: protege-se, defende-se, arma-se, equipa-se o eu[30]. Podem assumir também a forma de relações de atitudes: respeita-se, honra-se o eu (FOUCAULT, 2006, p.263).

Aqui, Foucault (2006) oferece uma perspectiva rica para entender a dinâmica de subjetividade no espaço escolar, especialmente em relação ao exercício ético de liberdade ou

de resistência dos alunos. Quando ele menciona as “relações de si para consigo”, destaca a importância dos processos internos que orienta a subjetividade e as atitudes dos indivíduos. No contexto da recusa do aluno em assinar o termo de repreensão, essa recusa pode ser interpretada como uma forma de o estudante se “proteger” e “defender” sua autonomia frente à imposição de normas.

Com isso, é possível observar que a resistência vai além de um mero ato de oposição; trata-se de um momento de reflexão sobre a própria posição do aluno dentro da estrutura escolar. A noção de que essas relações podem manifestar-se em atitudes, como “respeitar” ou “honrar” a si mesmo, indica que a construção da subjetividade é um processo dinâmico e ativo. Ao se envolverem em atos de resistência, os alunos não apenas contestam a autoridade, mas também reafirmam suas identidades e valores pessoais. Portanto, a análise da recusa da assinatura transcende a simples desobediência, configurando-se como um espaço de negociação entre a comunidade escolar e as exigências institucionais. Isso revela como as subjetividades são constantemente conduzidas e reconfiguradas nas interações sociais e educativas, o que destaca a complexidade das relações de poder e identidade no espaço escolar.

Outra questão a ser considerada é que, ao exigir que um aluno assine um termo confessando um ato, a escola impõe uma verdade única, silenciando a voz e a experiência da criança. Essa imposição não apenas desconsidera a perspectiva individual, mas também simplifica a complexidade das relações sociais, desumanizando, assim, o processo de escolarização. Quando uma criança se recusa a concordar, ela não apenas desafia a autoridade institucional, mas também afirma sua agência, exercendo um ato de subjetivação. Ao reivindicar sua voz, a criança resiste à objetivação imposta, promovendo um espaço para a expressão de sua identidade e experiências, o que é essencial para um processo educativo significativo.

Em uma nova análise, observa-se uma ocorrência registrada em abril de 2024, envolvendo dois alunos que abordaram atitudes agressivas, tanto verbais quanto físicas, durante uma aula. Essas ações resultaram em advertências para ambos e no encaminhamento dessas crianças à coordenação pedagógica. Embora as motivações para o conflito não sejam completamente claras, é possível inferir que houve uma discussão ou desentendimento. Embora o relato não mencione explicitamente testemunhas, a afirmação de que “no mesmo momento ocorreu o estojo” sugere a presença de alguém que possa ter presenciado o incidente. As consequências foram registradas no LOE, conforme detalhado no registro abaixo:

> Em 26 de abril de 2024, a aluna “X” do 4º ano, gritou com o colega “Y” pelo fato do amigo não ficar quieto na sala. “Y” não aceitou e no mesmo momento jogou o estojo na colega. Diante disso a aluna fica advertida pelo fato ocorrido (LOE, 2024, p.09).

A análise dessa ocorrência sob a perspectiva foucaultiana revela como a linguagem utilizada reflete um discurso disciplinar que visa normalizar comportamentos. A advertência aplicada à aluna não é apenas uma resposta a uma ação isolada, mas parte de um mecanismo que busca controlar e orientar as condutas dos alunos. Foucault (2014) discute como essas dinâmicas de poder se manifestam nas instituições, e essa situação exemplifica a escola exercendo sua autoridade ao classificar comportamentos como “agressivos” ou “desobedientes”. Essa categorização não apenas disciplina as crianças, mas também se submete a um processo de subjetivação que atende aos interesses institucionais, contribuindo para a formação de subjetividades que se alinham às expectativas do espaço escolar. Dessa forma, a prática disciplinar não reflete apenas um controle sobre o comportamento, mas também um modo de construção das subjetividades que perpetuam a norma social estabelecida, destacando a função da escola na conformação de indivíduos que se ajustam ao imaginário social e educacional.

Embora o relato seja vago quanto às ações de cada aluno, a descrição do ato de jogar o estojo, ao infringir o artigo 154 do RE (2009), que proíbe explicitamente a observação de algazarra e distúrbios nas imediações escolares, bem como portar objetos que podem causar danos, consegue ser interpretada como uma forma de (RE)existência à ordem instituída. Ao desobedecer a essa norma, o estudante não apenas reage a uma situação específica, mas também desafia a autoridade escolar, expressando, ainda que de forma breve, sua não adesão às normas e regras vigentes no espaço escolar.

Essa dinâmica reflete a análise foucaultiana sobre o poder e a disciplina, na qual a prática da advertência se configura como um mecanismo de controle que busca condutas e comportamentos direcionados. Nesse contexto, é fundamental considerar as normas que regem o espaço escolar, pois elas não apenas estabelecem limites, mas também orienta a forma como os alunos se relacionam com a autoridade. Desta forma, fica evidente que esta situação não é apenas disciplinar; ela também contribui para a construção de subjetividades que se ajustam ao imaginário social, evidenciando a complexidade das relações de poder dentro do ambiente escolar e o papel da liberdade e resistência na formação do aluno. Portanto, as diretrizes do RE (2009), que proíbem ações como trazer materiais impróprios ou promover hostilidades, exemplificam como essas normas são utilizadas para implementar a disciplina e o controle,

reforçando a necessidade de conformidade e o impacto disso não apenas nas ações dos alunos, mas também nos registros sobre sua conduta.

> VI - Trazer consigo material estranho às atividades escolares, principalmente os que impliquem riscos à saúde e à vida;
> VII - Cometer injúria e calúnia contra colegas, professores e demais funcionários;
> VIII - Promover ou participar de movimentos de hostilidades ou desprestígio à Unidade Escolar, ao seu pessoal e às autoridades constituídas; (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p.44).

A par do discurso regimental, retoma-se ao episódio em questão, onde a aluna "X" gritou com o colega "Y", e este respondeu jogando o estojo, observa-se uma dinâmica de poder e ao mesmo tempo, a objetivação da conduta estudantil, que pode ser comprovada através do discurso no LOE e das normas que o regulam no RE. A repreensão escrita recebida pela aluna não reflete apenas uma ação punitiva, mas também um mecanismo de controle social que visa manter a ordem dentro do espaço escolar.

Do ponto de vista da objetivação da conduta da criança, o RE estabelece normas claras que regulamentam o comportamento dos alunos, como a classificação de algazarra e distúrbios. A ação de "Y" ao jogar o estojo pode ser interpretada como uma violação direta dessas normas, levando à advertência. Este ato não é apenas um desvio de conduta, mas um desafio à autoridade exigida, que busca disciplinar e conduzir o comportamento dos alunos de acordo com as promessas institucionais.

Do ponto de vista da subjetividade, esse incidente revela um conflito entre a conformidade e a resistência diante das normas. A aluna "X", ao gritar, expressa uma frustração que pode ser interpretada como uma tentativa de afirmar sua posição em um lugar onde se sente desvalorizada, especialmente quando confrontada com comportamentos que desafiam a ordem, como a hostilidade de "Y". Por outro lado, "Y", ao jogar o estojo, não apenas desrespeita as diretrizes do RE que proíbem ações hostis e a promoção de conflitos, mas também manifesta uma resistência às normas instituídas.

Essa situação, quando problematizada, revela os mecanismos disciplinares que operam na escola, os quais classificam os comportamentos em "bons" e "ruins". Ao rotular o ato de jogar o estojo como uma transgressão, a escola não apenas estigmatiza o aluno, mas também limita suas possibilidades de desenvolvimento, uma vez que o ato é visto como uma desobediência injustificável. Essa classificação binária, embora possa parecer necessária para a manutenção da ordem, contribui para a construção de um espaço escolar excludente, no qual os

alunos que não se conformam às normas são marginalizados e podem desenvolver sentimentos de inferioridade.

Ao invés de reprimir comportamentos considerados transgressores, a escola pode vê-los como manifestações de necessidades e desejos não atendidos. A resistência, nesse sentido, não é apenas um problema a ser controlado, mas também uma oportunidade para a transformação. Ao promover espaços de diálogo e participação, a escola pode transformar os microssistemas de poder que a constituem, permitindo que os alunos participem ativamente da produção dos saberes e das normas que regem a instituição. Dessa forma, a resistência, em vez de ser vista como uma ameaça, pode ser compreendida como uma força motriz para a construção de um saber compartilhado e de práticas educativas mais equitativas.

Outra possibilidade que essa análise traz é que o relato sobre a briga revela a presença de uma lógica disciplinar que caracteriza o discurso escolar. Ao apresentar uma versão oficial dos fatos que não corresponde à realidade vivida pelos alunos, o relato simplifica e categoriza os acontecimentos, apagando as nuances e as contradições. A ausência de informações sobre as motivações e a perspectiva dos envolvidos evidencia a operação de mecanismos disciplinares como a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, que visam controlar e padronizar os comportamentos.

Neste caso, a ausência de provas, testemunhos e outros elementos típicos do discurso pedagógico, quando analisados sob a lente de Foucault (2014), revela-se como um conjunto de técnicas que visam produzir indivíduos conformes. A perspectiva dos alunos, ao ser apagada nesse tipo de narrativa, contribui para a construção de uma verdade única e imutável, desconsiderando a complexidade das relações sociais e as múltiplas interpretações possíveis para um mesmo fato.

A ausência de assinatura, por parte de um dos alunos, do dirigente escolar e dos responsáveis por essas crianças, neste caso, revela uma dinâmica potencialmente problemática. Por um lado, pode indicar o silenciamento de um dos envolvidos, seja por medo de retaliação, por vergonha ou por qualquer outra razão que o impeça de relatar os fatos. Essa situação pode estar relacionada a relações de poder desiguais dentro da escola, onde alguns alunos podem sentir-se mais vulneráveis ou intimidados a se expressar.

Por outro lado, essa ausência também pode sinalizar uma resistência ao discurso oficial, uma vez que a falta de testemunhas e assinaturas dificulta o entendimento para a construção de uma verdade única e imutável. A voz do aluno que jogou o estojo, por exemplo, não é relatada e possivelmente, não foi ouvida, e suas razões para agir não são consideradas. Essa falta de provas dificulta a construção de um conhecimento completo e imparcial sobre o

ocorrido, perpetuando a versão oficial e silenciando outras perspectivas. Por isso, é fundamental que, ao analisar casos como este, considere-se a subjetividade das interpretações e as relações de poder que permeiam as interações sociais.

De modo geral, a análise das cinco ocorrências revela a complexidade das relações de poder que permeiam o cotidiano escolar, evidenciando como essas dinâmicas fomentam tanto a objetivação e o conformismo quanto a subjetivação, o exercício da liberdade e a resistência dos alunos. Em função disso, para que se tenha uma compreensão mais abrangente dessas dinâmicas, os dados já analisados, foram sistematizados na tabela a seguir. Essa organização permite identificar padrões e tendências que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. Ao agrupar as informações, observa-se uma diversidade de incidentes, desde conflitos físicos até comportamentos de assédio, evidenciando a complexidade das interações escolares. A partir dessa exposição de informações, pretende-se demonstrar que, a recusa de alguns alunos em assinar os registros é um indicativo das resistências (RE)existências diante das práticas disciplinares instituídas, demonstrando a agência dos sujeitos escolares.

TABELA 04 – Variedade de ocorrências registradas na escola

Nº	TIPO DE REPREENSÃO	NÚMERO DE ALUNOS	ASSINATURA DOS ENVOLVIDOS	OUTRAS OBSERVAÇÕES
01	Briga	02	Ambos	Turmas diferentes, reforço da ordem estabelecida e legitimação da versão oficial.
02	Indisciplina	Turma do 5º ano	Todos	Clima de indisciplina generalizada, tentativa de responsabilização individual.
03	Importunação/ Brincadeiras de mau gosto	04	Todos	Crianças, beijos forçados, pais informados, ênfase no respeito mútuo.
04	Indisciplina	02	01	Situação não detalhada, discordância de um dos alunos.
05	Agressão verbal e física	02	01	Discussão/desentendimento, falta de menção explícita a testemunhas.

Fonte: Adaptada do Livro de Ocorrência Escolar, 2024.

Depois de analisar, ocorrência por ocorrência e ao examinar as cinco representações descritas na tabela, nota-se a prevalência de condutas que indicam uma tentativa de autogoverno, conforme conceituado por Foucault (2010). Essa prática, marcada pela vigilância sobre os próprios pensamentos e ações, permite aos estudantes refletir sobre suas escolhas morais e éticas. No entanto, é importante questionar se essa autovigilância é fruto de uma

escolha autônoma ou se é resultado de mecanismos de controle e disciplina instituídos pela escola.

Seguindo estas formulações de pensamento, as cinco ocorrências analisadas, que envolvem brigas, atos de indisciplina, importunação, agressão verbal e física, revelam um panorama intricado das relações de poder no espaço escolar. Essas situações demonstram como os estudantes, ao mesmo tempo em que são sujeitos às normas e regras instituídas, também exercem formas de poder sobre seus pares. A prática do cuidado de si, nesse contexto, pode ser entendida como uma tentativa de autogoverno que, por vezes, se manifesta em comportamentos que infringem as normas, como as brigas e as agressões.

Por um lado, esses comportamentos podem ser compreendidos como estratégias de resistência dos alunos frente a um contexto que, muitas vezes, os marginaliza e os submete a formas de controle excessivo. No entanto, é fundamental não perder de vista que a normalização da violência, mesmo como forma de expressão, pode ter consequências graves. Romantizar esses comportamentos significa desconsiderar o potencial de danos a si próprio e aos outros, o que contradiz o propósito da escola de promover um ambiente seguro e de aprendizado para todos. Afinal, o RE estabelece normas de convivência justamente para garantir a integridade física e psicológica dos estudantes, fomentando um espaço que propicie o desenvolvimento pessoal e o cuidado de si, preparando-os para uma vida em sociedade pautada pelo respeito mútuo e pelas regras.

Ao discutir formas de expressão, cuidado de si e conduta ética no espaço escolar, não se limita à questão da violência e indisciplina escolar, mas sim à importância de que a escola contribua para a construção de uma perspectiva crítica nos alunos, capacitando-os a identificar e questionar os conflitos entre interesses individuais e coletivos. Fala-se aqui em desenvolver novas práticas educativas nas quais as vozes dos alunos, em vez de serem silenciadas, contribuem para a produção de saberes dissidentes. Esses saberes desafiam a concepção hegemônica de que o conhecimento é objetivo, neutro, imparcial e universal, promovendo, assim, um processo de subjetivação que apoia a diversidade de experiências e perspectivas, enquanto a crítica objetiva permite questionar as estruturas de poder que sustentam essa visão dominante.

Muitas características desses acontecimentos no pensamento de Foucault (2010) servem para questionar os discursos dominantes e os saberes instituídos, pois os interesses individuais e coletivos com os saberes dissidentes abrem caminho para a transformação das relações de poder dentro da escola. Quando se pensa na distinção entre interesses públicos e privados, quando analisada sob a lente da teoria do poder em Foucault (2014), revela-se mais

complexa do que aparenta. Ao invés de se concentrar em grandes estruturas institucionais, o autor aprofunda sua análise nas microrrelações de poder que permeiam todas as esferas da vida, incluindo a família e a escola.

Na circunstância da recusa do aluno em assinar o livro de ocorrência, observa-se como essas microrrelações se manifestam no cotidiano escolar, revelando uma rede de relações de força nas quais os indivíduos são simultaneamente sujeitos e objetos de poder. Por exemplo, quando um aluno se recusa a assinar, ele não apenas contesta a autoridade escolar, mas também desafia a norma que exige submissão, como ao não aceitar punições ou restrições impostas. Essa atitude demonstra que as relações de poder não são deterministas, mas sim contingentes e passíveis de transformação.

Ao resistir à imposição da escola, o aluno questiona normas como o controle sobre seu comportamento e a expectativa de conformidade, exercendo seu poder de agência. Isso pode levar a novas dinâmicas, como discussões em grupo sobre regras escolares, ou a criação de espaços onde os alunos possam expressar suas opiniões, contribuindo para a construção de relações de poder mais equitativas dentro do espaço escolar.

A análise das microrrelações de poder revela a importância da conduta como campo de disputa. Para Foucault (2014), o poder não se limita à coerção, mas se manifesta por redes e práticas que conduz as ações e os pensamentos dos sujeitos. O autor denomina esse processo de “arte de conduzir”, que consiste em uma série de técnicas e estratégias utilizadas para orientar as condutas dos indivíduos. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de disputa onde as diferentes formas de conduzir se confrontam, e a conduta dos alunos se configura como um campo de batalha simbólico.

Diante disso é que se recorre a Foucault (2014) para afirmar que o poder não se limita à dominação, mas se constitui nas relações entre os indivíduos. A liberdade, nesse contexto, não é a negação do poder, mas sim sua condição de possibilidade. Ao oferecerem resistência, os sujeitos demonstram que o poder não é algo imposto de forma unilateral, mas sim uma força que se exerce em um campo de relações. A capacidade de responder ao poder, mesmo que de forma limitada, é o que torna possível sua existência. A recusa em assinar a repreensão é um exemplo claro dessa dinâmica, pois demonstra que os sujeitos possuem margem de manobra e podem, de diversas formas, desafiar as normas e o imaginário instituído. Isso quer dizer que essa resistência ativa demonstra a natureza relacional do poder, que se constitui nas interações entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, as ocorrências registradas no LOE, quando analisadas sob a lente foucaultiana, revelam parte das relações de poder na escola e as práticas dos alunos em desafiá-

las. Ao produzir saberes locais e críticos, que questionam as verdades universais e as hierarquias de conhecimento, as crianças dos anos iniciais subvertem o dispositivo escolar, resistindo ao saber-poder que busca normatizar seus corpos e mentes. As cinco ocorrências analisadas, marcadas por situações no espaço escolar, não são apenas desvios de conduta, mas momentos de resistência e de criação de novas subjetividades.

Outro aspecto, não menos importante, do cuidado de si consiste em analisar os resultados agrupados na tabela, pois revela como os registros do LOE são importantes para a produção de subjetividades. Ao classificar e registrar as ocorrências dos alunos, o discurso utilizado, ao categorizar comportamentos como "indisciplinados" ou "agressivos", não é imparcial; ele é carregado de significados e valores que não apenas objetivam os alunos, colocando-os em categorias específicas, mas também norteia a percepção de que tanto os professores quanto os próprios alunos têm de si mesmos e dos outros.

Essa dinâmica evidencia como as práticas educativas não só influenciam a objetivação dos alunos, mas também desempenham um papel significativo na subjetivação, afetando a maneira como os indivíduos se registram, se posicionam em relação às normas e expectativas sociais e constroem suas relações dentro do espaço escolar. Por exemplo, a rotulação de um aluno como "indisciplinado" pode sugerir que ele é desrespeitoso, levando os professores a adotarem uma postura punitiva, enquanto o aluno pode internalizar essa nomeação, afetando sua subjetividade, autoestima e comportamento futuro. Da mesma forma, quando um aluno é classificado como "agressivo", isso pode implicar que ele não é capaz de se relacionar de forma construtiva com os colegas, o que pode resultar em um isolamento social. Esses significados e valores não apenas influenciam a dinâmica da sala de aula, mas também podem perpetuar estigmas e desigualdades, conduzindo a maneira como os alunos veem a si mesmos e como são vistos pelos outros, impactando suas experiências educativas e sociais.

Quando Foucault (2010) discute as possibilidades de um indivíduo conduzir-se moralmente, ele destaca a íntima relação entre moral e ética. Essa perspectiva propõe refletir sobre como os discursos que categorizam os alunos, como "indisciplinados" ou "agressivos", direcionam não apenas as ações dos indivíduos, mas também as concepções sociais sobre a infância. Ao rotular um aluno como "indisciplinado", por exemplo, naturaliza-se uma visão da criança como um ser em constante desvio, necessitando de controle e correção, em vez de reconhecer a diversidade de suas ações e a complexidade de seus processos de desenvolvimento. A linguagem, nesse contexto, exerce um papel fundamental na construção de uma determinada imagem da infância, limitando as possibilidades de compreensão e de atuação

sobre as crianças. Ao invés de promover a inclusão e o desenvolvimento integral, essas categorizações podem contribuir para a exclusão e o reforço de estereótipos.

Essa prática discursiva, ao classificar e nomear os comportamentos, contribui para a construção de um saber específico sobre os alunos, um saber que legitima e naturaliza determinadas formas de agir e pensar. Ao serem rotulados os alunos são submetidos a um processo de normalização, no qual seus comportamentos são comparados a um padrão ideal e aqueles que se desviam desse padrão são considerados problemáticos. Essa categorização, portanto, não apenas descreve os comportamentos, mas também os avalia e os hierarquiza.

A internalização dos rótulos como "indisciplinado", em um processo gradual conduzido pelas interações sociais, pode levar os alunos a se identificarem com essa categoria. Ao serem constantemente percebidos dessa forma, internalizam essa rotulação e, consequentemente, ajustam suas ações para corresponder a essa expectativa. Foucault (2010) denomina esse processo de subjetivação, no qual o discurso disciplinar modela as condutas dos indivíduos. Contudo, essa mesma dinâmica pode estimular as práticas de si, nas quais os sujeitos escolares se auto-observam, se avaliam e se transformam em busca de se adequar aos padrões estabelecidos.

Nesse sentido, os alunos se tornam tanto objetos quanto sujeitos do poder disciplinar, agindo sobre si mesmos enquanto são modelados por ele. Ao internalizar a prática de "indisciplinado", por exemplo, a criança pode passar a se comportar de acordo com essa construção identitária, reproduzindo a conduta que lhe foi atribuída. A escola também não apenas descreve uma ação, mas inscreve o aluno em uma determinada categoria, influenciando a forma como ele se vê e como os outros o veem.

A tabela analisada, construída a partir dos dados do LOE, oferece um recorte parcial da realidade escolar. As escolhas e omissões presentes no registro original, norteadas pelas relações de poder institucionais, restringem tanto a abrangência quanto a profundidade da análise. Contudo, essa tabela, enquanto ferramenta analítica, possibilita a identificação de padrões e tendências nos registros, revelando aspectos significativos da construção discursiva das ocorrências escolares do ano de 2024. Por exemplo, ao selecionar e classificar cinco ocorrências do LOE, como "indisciplina em sala de aula" ou "desrespeito a professores", a tabela constrói uma análise que privilegia determinados aspectos do discurso utilizado, enfatizando comportamentos que podem ser vistos, de acordo com os registros da escola pesquisada, como problemáticos.

Ao mesmo tempo, essa seleção, ao desvendar os processos, permite compreender como os saberes sobre a escola e os alunos são produzidos discursivamente. Assim como um

mapa não representa o território em sua totalidade, os dados não refletem a realidade em si, mas sim são representações dela, orientadas por interesses e perspectivas específicas. Portanto, é essencial reconhecer as limitações dessas representações e considerar como elas podem impactar a compreensão das dinâmicas escolares e as relações de poder que nelas operam.

3.3 – Práticas de registro de condutas de alunos

Quando Foucault (2014, p. 181) destaca que a prática do exame combina técnicas de vigilância com a sanção normalizadora, ele evidencia que os efeitos de controle resultantes dessa prática se manifestam como uma forma de vigilância social que "permite qualificar, classificar e punir". Para o autor, o exame não é apenas um método de avaliação, mas também o instrumento pelo qual o poder se manifesta e a verdade é produzida. Esse ponto de vista se torna ainda mais claro ao se considerarem as características da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, uma vez que essas práticas transformam os indivíduos em objetos visíveis, permitindo que sejam diferenciados e sancionados conforme os padrões estabelecidos. Com base nesse entendimento, busca-se explorar como as práticas de registro dentro do livro de ocorrência se assemelham ou ocorrem de maneira similar ao que Foucault (2014) denomina exame.

Neste domínio, busca-se em Foucault (2014) compreender como ele apresenta a prática do exame no exercício do poder. Ao combinar vigilância e classificação, essa técnica transforma os indivíduos em objetos de conhecimento, estabelecendo um controle disciplinar sobre suas condutas. No espaço hospitalar, por exemplo, essa dinâmica se revela nas práticas cotidianas, como as visitas médicas regulares e a observação atenta dos pacientes, resultando na criação de registros detalhados sobre suas condições de saúde. Em razão disso, o autor chama a atenção para a reflexão sobre como essas práticas não apenas influenciam o saber médico, mas também reafirmam estruturas de autoridade.

De maneira semelhante, no contexto escolar, as práticas de registro dos alunos desempenham um papel decisivo na construção de suas subjetividades e na dinâmica de poder que permeia as relações entre educadores e estudantes. Isso é pontuado por que Foucault (2014), compara a escola a um hospital, ambos funcionando como aparelhos de examinar. Na escola, a avaliação constante e comparativa dos alunos, através de uma série de exercícios, transforma o espaço de aprendizado em um lugar de controle e classificação. Essa prática, permite aos educadores coletar dados sobre os estudantes, a fim de objetivar suas condutas ajustando as estratégias de ensino.

Em razão disso, Foucault (2014) apresenta uma interessante inversão na dinâmica do poder com a ascensão do exame. Tradicionalmente, o poder se manifestava de forma ostensiva, através de grandes espetáculos e símbolos de autoridade. O rei, por exemplo, exibia seu poder em cerimônias suntuosas, onde sua figura central era o foco de todas as atenções. Com o advento das disciplinas, como a militar e a escolar, a lógica do poder se inverte. Em vez de se mostrar, o poder se torna invisível, operando através de mecanismos sutis de controle. Neste caso, o exame é a ferramenta central dessa nova forma de poder. Ao invés de impor sua força de forma direta, o poder captura os indivíduos em uma rede de observação constante e isso traz consigo diversas implicações significativas.

Primeiramente, a visibilidade é invertida: enquanto anteriormente o poder se manifestava de maneira evidente, agora os sujeitos se tornam o foco, necessitando ser vistos e controlados. Essa mudança resulta em um poder mais eficaz, pois sua invisibilidade dificulta qualquer contestação ou resistência, uma vez que se insinua de forma sutil em todos os aspectos da vida cotidiana. Para Foucault (2014), essa nova forma de poder está intrinsecamente ligada à produção de saberes; nesse contexto, o exame gera um volume considerável de dados sobre os indivíduos, permitindo que o poder seja exercido de maneira mais precisa e eficiente. Dessa forma, essa transformação redefine as relações sociais e os modos de controle, impactando não apenas a maneira como as pessoas se relacionam entre si, mas também a forma como interagem com as instituições que as cercam.

Isso indica que o exame é um mecanismo fundamental para o funcionamento das disciplinas, e essa análise de Foucault (2014) convida à reflexão sobre as formas como o poder opera nas vidas das pessoas, além de instigar questionamentos acerca dos mecanismos de controle aos quais se subordinam, como é o caso dos discursos associados ao RE. Ao entender como o exame funciona, torna-se possível desenvolver estratégias para o exercício da liberdade e o ato de resistir e transformar as relações de poder, promovendo uma conscientização sobre as dinâmicas que conduz a experiência educacional.

Para além disso, Foucault (2014), também acredita que a prática do exame não apenas classifica e controla os indivíduos, mas também os insere em um vasto campo documental. Cada indivíduo examinado gera um conjunto detalhado de registros que acompanham sua trajetória ao longo do tempo. Essa documentação permite que os indivíduos sejam constantemente monitorados e avaliados, transformando-os em objetos de conhecimento e controle.

De acordo com esse entendimento, os procedimentos de exame estão intimamente ligados a um sistema de registro intensivo e à acumulação de dados. Esses registros são

utilizados para identificar, classificar e acompanhar os indivíduos em diversos contextos. A criação de códigos e sistemas de classificação permite que os dados individuais sejam comparados e analisados em grande escala, possibilitando a identificação de padrões e tendências comportamentais.

Essa lógica se aplica claramente na análise dos discursos do RE (2009, p.45). Por exemplo, o artigo 162 estabelece que "as repreensões, suspensões e transferências deverão constar em ata, assinada pelo Diretor, pelo aluno e pelo pai ou responsável, se o aluno for menor de 16 (dezesseis anos)" (E06). Por causa desse artigo, a escola cria outro meio de registro que é o LOE. Além disso, o artigo 163 menciona que "as faltas de repreensão e suspensão, em virtude de demonstração de bom comportamento pelo aluno, propiciarão ato declaratório de seu desempenho anotado em seu dossiê". Esses enunciados não apenas regulam as condutas, mas também refletem uma preocupação com a documentação e a transparência nas relações entre alunos, responsáveis e a instituição.

Percebe-se claramente aqui que esses enunciados evidenciam que os registros não apenas documentam as condutas individuais, mas também servem a diversos propósitos. Primeiramente, permitem o controle ao monitorar a conduta e o desempenho dos alunos, possibilitando a identificação de desvios e a aplicação de medidas corretivas. Além disso, fornecem dados para a pesquisa científica, permitindo o estudo de fenômenos como a disseminação de condutas, patologias e seus diagnósticos ou o desenvolvimento cognitivo. Isso quer dizer, que esses mecanismos auxiliam na gestão de instituições, otimizando recursos e permitindo a alocação de indivíduos de acordo com suas características.

Para Foucault (2014), a prática de exame transcende um simples processo de avaliação, pois atua como um mecanismo de classificação, controle e registro. Nesse sentido, no contexto escolar, cada aluno é desenvolvido como um "caso" a ser estudado e acompanhado. Assim, o exame projeta um imaginário de objetivação, produzindo um saber que é simultaneamente individualizante e generalizante. Em outras palavras, a objetivação se manifesta quando os alunos são categorizados e rotulados, o que facilita a aplicação de diagnósticos padronizados sobre suas condutas e desempenhos. Dai a percepção de que os registros no LOE, é parte dessa dinâmica, que objetiva a conduta do aluno para alcançar o padrão desejado pela escola.

Ademais, essa prática não apenas permite que as singularidades dos alunos sejam sinalizadas, mas também os insere em normas e expectativas sociais mais amplas, criando uma comparação constante entre eles. Dessa forma, a dinâmica do exame revela como as práticas de avaliação orienta a percepção que tanto os professores quanto os próprios alunos têm de si e dos outros, influenciando suas subjetividades e ações dentro do espaço escolar. Portanto, ao

examinar esses processos, torna-se possível compreender como essa lógica de avaliação impacta as experiências educativas, reforçando ou desafiando as relações de poder presentes na escola.

De acordo com Foucault (2014), essa prática de individualização através do exame tem profundas implicações para a sociedade. Ao transformar os indivíduos em dados e estatísticas, o exame contribui para a construção de um tipo de sociedade na qual o valor de cada pessoa é medido por sua capacidade de se adaptar a normas e padrões estabelecidos. Essa forma de controle social, que se baseia na produção de conhecimento sobre os indivíduos, levanta questões importantes sobre a privacidade, a liberdade e a autonomia.

A análise de Foucault (2014) sobre os mecanismos de individualização revelada pela técnica do exame, demonstra uma transformação nas formas de exercer o poder. Nesse novo contexto, o poder não mais se manifesta através de grandes espetáculos e rituais, como foi no passado, mas sim através de mecanismos sutis de controle e vigilância. O exame, como ferramenta central das disciplinas, permite que os indivíduos sejam classificados, medidos e comparados, transformando-os em objetos de conhecimento e de poder.

Ao registrar a conduta inapropriada dos estudantes, o discurso registrado no LOE contribui para a construção de um perfil individualizado que serve como base para a classificação, a comparação e a orientação pedagógica, semelhante ao que Foucault (2014), permite entender sobre a prática do exame.

> O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder: tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exibe. Aqueles sobre os quais ele é exercido podem ficar esquecidos; só recebem luz daquela parte do poder que lhes é concedida, ou do reflexo que mostram um instante (FOUCAULT, 2014, p.183).

Nessa inversão da visibilidade, o registro da conduta no LOE opera como um mecanismo disciplinar sutil, mas eficaz. Ao invés de um espetáculo de punição, tem-se a construção de um "caso" individualizado, onde o aluno é simultaneamente objeto de saber e alvo de normalização. No caso especifico da citação de Foucault (2014), verifica-se que o poder não se manifesta em demonstrações grandiosas, mas na acumulação de dados e na produção de um discurso que define e categoriza. A individualização, portanto, não é um ato de reconhecimento da singularidade, mas uma forma de controle que insere o aluno em uma rede de relações de poder, onde cada desvio é registrado, analisado e corrigido. Assim, o LOE se

torna um instrumento de vigilância constante, tanto quanto o RE, onde o olhar do poder se internaliza, conduzindo subjetividades e os comportamentos dos estudantes.

Disso resulta, que essa intensificação da individualização, embora possa promover o desenvolvimento de condutas específicas, também pode fragilizar os laços comunitários e a construção de uma subjetividade coletiva. A valorização excessiva das diferenças individuais em detrimento das experiências compartilhadas pode levar a criar rótulos e generalizações sobre os estudantes, como “aluno problemático”, “aluno talentoso” ou “aluno desmotivado”. Esses rótulos podem se tornar autoconfiantes, influenciando a forma como os professores, os colegas e os próprios alunos se percebem.

Para exemplificar e analisar a possibilidade do exame como ferramenta central dos saberes disciplinares, sob uma perspectiva foucaultiana, o presente estudo utilizará como *corpus* os registros de repreensões a um único aluno, extraídos do LOE. Essa escolha se justifica pela capacidade desse tipo de narrativa servir para classificar, medir e comparar os estudantes, transformando-os em objetos de um saber-poder, tal como exemplificado nas reflexões sobre o exame por Foucault (2014).

O acompanhamento das múltiplas ocorrências registradas para este aluno revela a intrincada teia do poder disciplinar em ação. Cada registro, similar a uma anotação em um prontuário clínico, contribui para a construção de um “caso” individualizado, um objeto de saber que, por sua vez, justifica e legitima a aplicação de técnicas disciplinares. Este processo, análogo à lógica do exame descrita por Foucault (2014), inverte a economia da visibilidade: o poder não se manifesta em punições espetaculares, mas na acumulação silenciosa de dados, na produção de um discurso que define e categoriza.

Através da análise das ocorrências, o aluno é simultaneamente objetivado e subjetivado: objetivado, pois suas condutas são reduzidas a um conjunto de registros, passíveis de análise e comparação; subjetivado, pois essa objetivação molda sua própria percepção de si mesmo, internalizando as normas e expectativas da instituição. O poder disciplinar, portanto, não apenas molda o comportamento do aluno, mas também sua identidade, sua forma de se relacionar com tudo que há no espaço escolar.

As ocorrências, neste sentido, funcionam como um mecanismo de exame contínuo, no qual cada desvio é registrado, analisado e corrigido, com o intuito de produzir um sujeito dócil e útil ao sistema escolar. Semelhante ao exame descrito por Foucault (2014), as ocorrências invertem a economia da visibilidade, onde cada ocorrência, análoga a uma anotação em um prontuário clínico, contribui para a construção de um “caso” individualizado, um objeto de

saber que justifica e legitima a aplicação de técnicas disciplinares, assim como exemplifica as repreensões a um único aluno, extraídos do LOE.

> Em 22 de abril de 2024, o aluno “X” agrediu o colega fisicamente e discutiu com a professora. O aluno atrapalha o andamento da aula. Conversamos com ele, mas não adiantou e continua brigando com os colegas. Diante dos fatos, o aluno foi suspenso por três (03) dias.
>
> No dia 26 de abril de 2024, o aluno “X” voltou do 4º ano. Estava suspenso por 3 dias, desde o dia 22 de abril, retornando hoje. O mesmo já estava discutindo com os colegas, falando que iria quebrar os dentes da colega “Y”. A coordenadora conversou com o aluno e o mesmo não tomou noção. Diante disso, o aluno fica suspenso por mais três (03) dias.
>
> No dia 07 de maio de 2024, o aluno “X” do 4º ano, derrubou o colega na sala de aula e o mesmo caiu com os joelhos no chão. A coordenadora foi chamada para conversar. O aluno disse que não queria estudar, por isso fica nervoso e agride os colegas.
>
> No dia 08 de maio de 2024, o aluno “X” estava na aula de Educação Física e o aluno “Z” esbarrou sem querer. “X” se irritou, pegou o chinelo e jogou o chinelo, machucando o seu colega. Novamente a coordenadora foi chamada para conversar e ele fez um combinado que tentaria ficar mais calmo (LOE, 2024).

A partir da perspectiva foucaultiana, as ocorrências escolares apresentadas configuram um mecanismo de exame contínuo, onde o registro e a classificação de desvios se articulam para a produção de um sujeito dócil e útil ao sistema escolar. Por isso, é importante reiterar que todas as ocorrências acima se referem a um único aluno, designado como “X”. Essa singularidade é fundamental para a análise aqui proposta, pois o exame individualizado é um pilar do poder disciplinar. A repetição e o acúmulo de registros sobre o aluno “X” o transformam em um objeto de saber para a instituição escolar. Nota-se que cada ocorrência, cada anotação, contribui para a construção do que Foucault (2014) chama de um “caso” que o define e o torna passível de intervenção disciplinar. Com isso, constata-se que o aluno é, assim, objetivado pelo sistema, reduzido a um conjunto de comportamentos e desvios que justificam a aplicação de técnicas de normalização.

O acúmulo de registros sobre o aluno “X” intensifica a construção de um “caso” a ser examinado individualizado, operando como um dossiê que o define como um sujeito problemático no contexto escolar. Essa coleção de dados, ao invés de simplesmente documentar eventos isolados, funciona como um mecanismo de objetivação, transformando o aluno em um objeto de conhecimento e intervenção. A frequência e a natureza das infrações – agressões físicas, discussões e ameaças – não apenas consolidam a imagem de um sujeito indisciplinado,

mas também legitimam a aplicação de técnicas disciplinares. Cada ocorrência registrada serve como prova da necessidade de uma intervenção constante, justificando o controle e a normalização do comportamento do aluno “X” pela instituição escolar.

A individualização do exame, conforme delineado por Foucault (2014), justifica a aplicação de técnicas disciplinares específicas, como é o caso das suspensões sucessivas, sob o pretexto de orientar o comportamento do aluno “X”. Nesse contexto, o Art. 159 do RE (2009, p.45) se destaca como um exemplo concreto de como o exame se traduz em normas disciplinares. Este artigo estabelece que “a suspensão será aplicada ao aluno que incorrer em reincidência das transgressões anteriores e, dada a gravidade da falta cometida, será de no máximo 03 (três) dias letivos”.

Assim, ao estipular a suspensão em casos de reincidência e gravidade da falta, o discurso presente no RE institucionaliza a prática de individualização e punição, operando como um mecanismo de objetivação da criança. Essa objetivação se manifesta na transformação do aluno em um objeto de conhecimento e intervenção, onde seus comportamentos são registrados, classificados e punidos de acordo com normas preestabelecidas, e com a lógica do exame, sugerido nos estudos de Foucault (2014). O regimento, ao definir critérios para a suspensão, como reincidência e gravidade, cria uma grade de inteligibilidade que permite à instituição “ler” e “interpretar” o aluno, reduzindo-o a um conjunto de comportamentos observáveis e mensuráveis. Assim sendo, não há dúvidas, que essa lógica se alinha diretamente ao exame foucaultiano, que busca individualizar e normalizar os sujeitos através da observação e do registro contínuo.

Avançando um pouco mais na analise dessas ocorrências, entende-se que vesse processo, o aluno “X” é simultaneamente objetivado e subjetivado. A objetivação ocorre quando a instituição o reduz a um conjunto de comportamentos registrados, transformando-o em um “caso” a ser corrigido. A subjetivação se manifesta na internalização da norma disciplinar, onde o aluno, ao vivenciar as punições, é compelido a se reconhecer como um sujeito desviante. A repetição das punições, sem resultados aparentes, revela a complexidade da relação entre o aluno e a instituição, expondo a possível ineficácia das estratégias disciplinares utilizadas.

Essa ineficácia pode indicar que o aluno, em vez de internalizar a norma, resiste às técnicas disciplinares, reforçando seu perfil como um sujeito problemático. Em resposta, a instituição continua a aplicar as mesmas técnicas, perpetuando um ciclo de objetivação e subjetivação que pode culminar na exclusão do aluno do sistema escolar. Essa lógica é legitimada pelo artigo 159 do RE (2009, p. 45) que, conforme enunciado no "Parágrafo Único",

estabelece que “em cumprimento da pena de suspensão, o aluno receberá falta nas atividades escolares” (E09). Assim, o regimento não apenas reflete, mas também reforça essa dinâmica de exclusão, registrada no LOE.

A análise centrada no registro do aluno “X” revela a progressão da indisciplina, desde agressões físicas até a resistência expressa em “não querer estudar”. Essa trajetória, mais do que evidenciar comportamentos problemáticos, ilustra a construção de um “caso” individualizado, onde o aluno é objetivado e subjetivado pelo sistema escolar. A evolução dos registros destaca a necessidade de uma abordagem que transcenda a mera aplicação de punições, explorando as possíveis causas a esses comportamentos e questionando as normas disciplinares que os produzem. Para isso, a elaboração de uma tabela com as ocorrências sobre o aluno de “X” visa explicitar a prática discursiva que se constrói em torno de sua posição como sujeito nos anos iniciais do ensino fundamental em Catalão, Goiás.

TABELA 05 – Registro de reincidência de ocorrência escolar

OCORRÊNCIA Nº 01	
ITEM	**DETALHES**
Ação	Agressão física a um colega e discussão com a professora.
Local	Sala de aula e banheiro da escola.
Envolvidos	Um aluno (agressor), outro aluno (vítima) e a professora.
Descrição Detalhada	O aluno “X” agrediu fisicamente um aluno no banheiro da escola após ser advertido pela professora durante a aula.
Intervenção Inicial	A professora conversou com o aluno, mas não houve sucesso em conter o comportamento.
Medidas Disciplinares	Suspensão do aluno por 3 dias.
Observações	O aluno recusou-se a assinar o registro da ocorrência e a Coordenação escreveu que ele recusou assinar no local da sua assinatura.
OCORRÊNCIA Nº 02	
ITEM	**DETALHES**
Ação	Discussão e ameaças aos alunos.
Local	Pátio da escola.
Envolvidos	Um aluno que proferiu ameaças, outros alunos (não identificados).
Descrição Detalhada	Após retornar da suspensão anterior, o aluno discutiu com outros alunos, fazendo ameaças com expressões violentas.
Intervenção Inicial	A coordenadora conversou com o aluno.
Medidas Disciplinares	Suspensão do aluno por 3 dias.
Observações	O aluno recusou-se a assinar o registro da ocorrência e utilizou linguagem inadequada.
OCORRÊNCIA Nº 03	
ITEM	**DETALHES**
Ação	Derrubar colega
Local	Sala de aula.
Envolvidos	Um aluno (agressor), um aluno (vítima).
Descrição Detalhada	O aluno “X” derrubou a colega, que caiu com os joelhos no chão.
Intervenção Inicial	A coordenadora conversou com o aluno.

Medidas Disciplinares	Nenhuma medida disciplinar formal foi registrada, mas o aluno expressou que não queria estudar e que isso o deixaria nervoso.
Observações	A fala do aluno sugere uma possível resistência à instituição escolar e uma dificuldade em lidar com suas frustrações.
OCORRÊNCIA Nº 04	
ITEM	**DETALHES**
Ação	Agressão física com um chinelo.
Local	Aula de Educação Física.
Envolvidos	Um aluno (agressor), um aluno (vítima).
Descrição Detalhada	O aluno "X" jogou um chinelo no colega "Z" após um esbarrão acidental, machucando-o.
Intervenção Inicial	A coordenadora conversou com o aluno.
Medidas Disciplinares	O aluno fez um combinado de tentar ficar mais calmo.
Observações	A agressão ocorreu mesmo após um combinado anterior, indicando a dificuldade do aluno "X" em controlar seus impulsos.

Fonte: Adaptada do Livro de Ocorrência Escolar, 2024.

A análise dos registros na tabela, que detalham atos de indisciplina atribuídos a um único aluno, revela que as ocorrências materializadas para análise refletem a persistência de práticas disciplinares que buscam objetivar a conduta dos sujeitos escolares. Conforme Foucault (2014), esse ato de registrar configura-se como uma prática de exame, que combina vigilância e sanção normalizadora. O registro detalhado de cada ocorrência exemplifica o funcionamento da vigilância hierárquica, um conceito que o autor enfatiza ao discutir como o poder exerce uma prática de exame e controle constante.

> O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 2014, p.168).

A citação de Foucault (2014) evidencia a centralidade da vigilância no exercício do poder disciplinar. Os registros, como os analisados na tabela acima, materializam essa vigilância, tornando visíveis as condutas consideradas desviantes, que, consequentemente, ficam sujeitas a sanções. Ao detalhar cada ocorrência, a escola não apenas documenta um ato isolado, mas inscreve o aluno em uma narrativa disciplinar que molda sua conduta e comportamento. Essa prática reflete a função da vigilância nos panópticos, conforme aponta o autor, onde o poder se exerce por meio de um olhar constante, internalizado pelos indivíduos, que passam a se autodisciplinar.

O panóptico, descrito por Foucault (2014) como um projeto de prisão, ilustra como os presos estão sob vigilância constante, sem saber se estão sendo observados a cada momento. Utilizando essa metáfora, Foucault (2014) analisa como o poder se exerce nas sociedades

disciplinares, onde a vigilância não apenas controla, mas se torna internalizada, levando os indivíduos a se autodisciplinarem. Dessa forma, a escola, ao registrar e classificar comportamentos, perpetua essa dinâmica de controle e autocontrole, contribuindo para a formação de subjetividades disciplinadas.

A partir dessa perspectiva, quando se volta a olhar para os dados evidenciados na tabela, eles revelam um cenário preocupante, com um predomínio de atos de violência no espaço escolar. O caso do aluno em questão é exemplar: das 18 ocorrências registradas no LOE até o mês de novembro de 2024, cinco estão diretamente relacionadas a ele, e todas envolvendo atos de violência. Adicionalmente, é importante notar que, em todas essas ocorrências, assim como recomendado pelo Art. 162 do RE (2009, p.45) não constam as assinaturas do dirigente escolar, do aluno e de seus responsáveis. Essa ausência de informações sugere diversas possibilidades, como a negligência no cumprimento das normas disciplinares, a falta de comunicação entre a escola e a família, ou mesmo a fragilidade do processo de registro e acompanhamento das ocorrências. Essa lacuna nos registros levanta questionamentos sobre a validade e a eficácia do exame como mecanismo de controle e normalização, mas mostra que a recusa persistente do aluno em assinar as ocorrências, apesar da exigência no RE, pode ser interpretada como uma forma de resistência à vigilância constante a que é submetido.

Diante disso, percebe-se que a prática de documentar cada ato de indisciplina, como evidenciado pela tabela, reflete a lógica do exame, tal qual sinalizado por Foucault (2014). A proliferação de registros, ao transformar o aluno em um objeto de conhecimento, contribui para a construção de uma narrativa disciplinar que o conduz e o controla. No entanto, essa mesma vigilância intensificada pode gerar efeitos contraproducentes. A recusa persistente do aluno em assinar as ocorrências, por exemplo, pode ser interpretada como uma forma de resistência a essa lógica de controle, revelando uma busca por autonomia e reconhecimento. Ao se recusar a participar desse jogo de poder, o aluno demonstra sua atitude e sua tentativa de questionar as normas instituídas. Sendo assim, a recusa do aluno em assinar os registros de ocorrência, ao invés de ser interpretada como um simples ato de desobediência, pode ser vista como um questionamento da própria lógica do consentimento, conforme explorado por Gros (2018):

> Consentir é consentir livremente em ser dependente de um outro. “Eu consinto…” Ao assinar, aceito de antemão exigências que podem se opor entre si. O consentimento supõe um ato inicial de renúncia. Ele produz essa desproporção entre a pontualidade desse suposto ato e a longa cadeia de servidões interrompida com a emissão paradoxal do primeiro “sim”: “Sim, eu quis livremente minha própria alienação”. O consentimento organiza a

> possibilidade de se constituir a si mesmo como passividade (GROS, 2018, p.69).

Conforme Gros (2018) aponta, o ato de assinar implica um consentimento, uma renúncia à autonomia em favor da dependência. Ao assinar, o indivíduo aceita exigências que podem se opor entre si, produzindo uma "longa cadeia de servidões". Nesse contexto, a assinatura de uma ocorrência escolar representa um momento crucial de subjetivação, onde o aluno é convidado a internalizar a identidade de "indisciplinado" atribuída pela escola. Ao assinar, ele reconhece a autoridade da instituição em definir e punir seus comportamentos, submetendo-se à sua lógica disciplinar. No entanto, a recusa do aluno "X" em assinar os registros revela uma resistência a essa subjetivação.

Essa recusa, ao desestabilizar o ritual da assinatura, expõe a fragilidade do poder disciplinar. Ao negar o "sim" esperado, o aluno interrompe o fluxo normal da disciplina, evidenciando que o poder não é onipotente, mas sim dependente da colaboração dos sujeitos. Além disso, a recusa em assinar pode ser vista como uma forma de resistência à produção de verdade pela instituição. Ao não confirmar os registros, o aluno questiona a versão oficial dos fatos, reivindicando o direito de ter sua própria narrativa. Essa resistência à produção de verdade é fundamental na análise foucaultiana, pois revela como o poder disciplinar se manifesta não apenas através da punição, mas também através da definição do que é considerado verdadeiro. A recusa do aluno "X", portanto, não é apenas um ato de indisciplina, mas uma forma de resistência, que desafia as relações de poder no espaço escolar e evidencia as fissuras do discurso instituído na organização escolar.

Paradoxalmente, essa resistência também alimenta o sistema de vigilância, pois suas ações são ainda mais minuciosamente registradas e analisadas. Essa intensificação do registro, no entanto, não se traduz necessariamente em um controle efetivo do comportamento do aluno. Ao contrário, a produção excessiva de registros pode evidenciar a ineficácia das técnicas disciplinares aplicadas, revelando a fragilidade do poder disciplinar. Com tal característica, a produção de registros, ao mesmo tempo em que visa controlar e normalizar os indivíduos, pode também gerar conflitos e tensionar as relações de poder. A recusa do aluno "X" em assinar os registros, por exemplo, cria uma lacuna no sistema de vigilância, expondo a impossibilidade de um controle total e absoluto.

Com isso, é importante ressaltar que a prática do exame, conforme destacado por Foucault (2014), materializa-se nos registros, transformando os indivíduos em objetos de conhecimento e controle. No contexto das ocorrências apontadas pela tabela, o aluno torna-se

um “caso” a ser analisado, classificado e disciplinado, já que as ocorrências registradas delineiam um perfil do aluno como indisciplinado, violento e resistente à autoridade. Em função disso, a escola, através dos registros, produz discursos e um saber sobre esse aluno, classificando-o e fixando uma subjetividade negativa sobre ele, pois a repetição de atos de indisciplina, a recusa em assinar os registros e a utilização de linguagem inadequada reforçam essa imagem negativa.

Atenta a essa demanda, a escola, por meio dos registros, exerce um poder normalizador sobre o aluno, cumprindo seu papel institucional de manter a ordem e a disciplina dentro dos parâmetros estabelecidos pelo RE. Ao documentar cada desvio de conduta, a instituição busca direcionar esse comportamento, impondo-lhe normas e valores, o que é uma prática comum em instituições disciplinares. Diante disso, verifica-se aquilo que Foucault (2014) considera como prática de exame, pois essas repreensões formalizadas servem para individualizar e categorizar, algo que representa um ponto decisivo na história do poder institucional. É importante ressaltar que a escola, ao seguir as normas e procedimentos estabelecidos, busca garantir um ambiente seguro e propício ao aprendizado para todos os alunos. No entanto, a análise foucaultiana nos convida a refletir sobre os efeitos dessas práticas disciplinares, questionando se elas são suficientes para lidar com as complexidades do comportamento humano e se existem alternativas que promovam uma educação mais democrática, inclusiva e dialógica.

Conforme apontado por Foucault (2014), ao transformar cada indivíduo em um “caso” a ser estudado, medido e comparado, os exames estabelecem um novo tipo de controle social. Essa prática de individualização, paradoxalmente, promove a homogeneização, já que, ao classificar e normalizar, os exames conduz os indivíduos para que se adequem a padrões predefinidos. Com isso, a individualidade, antes considerada um traço singular, torna-se um objeto de análise dentro de um regime que não apenas avalia, mas também contribuem para a construção da individualidade, transformando-a em um reflexo das dinâmicas do saber-poder.

Constata-se também que a recusa persistente do aluno em assinar os registros pode ser interpretada como uma forma de resistência à vigilância e ao controle exercidos pela escola. Isso é dito, por entender que os exames, enquanto mecanismos de controle e classificação, provocam a necessidade de resistência. Ao invés de se submeter passivamente às normas e padrões impostos, os alunos podem resistir criativamente. Essa (RE)existência pode se manifestar na contestação das próprias normas que fundamentam os exames, na criação de novas formas de avaliação ou mesmo na subversão das expectativas ao responder aos questionamentos propostos.

A recusa em assinar os registros, como visto, pode ser interpretada como uma forma de resistência aos mecanismos de controle, como os exames, tal como Foucault (2014) alerta. Ao negar a legitimidade dos registros no LOE, o aluno não apenas questiona o poder da instituição, mas também subverte o próprio mecanismo de controle que visa documentar e justificar as ações disciplinares. Essa resistência, silenciada e incorporada aos registros, não apenas reforça a imagem negativa do aluno, mas também contribui para a manutenção das relações de poder existentes na escola.

Nesta mesma direção sobre o ato de registrar e examinar a conduta, é importante questionar a objetividade dos registros. A descrição dos fatos é sempre mediada por um olhar que seleciona e interpreta os acontecimentos. A utilização de termos carregados de conotação negativa nos registros contribui para a construção de uma imagem negativa do aluno. Essa imagem pode ter consequências significativas para sua vida escolar e social, pois pode influenciar a forma como os professores, os colegas e os demais profissionais da educação interagem com ele. Além disso, essa imagem negativa pode ser difícil de ser superada, mesmo que o aluno mude seu comportamento.

Uma outra observação interessante nos dados da tabela é que os encaminhamentos feitos pela escola para evitar problemas semelhantes revelam um padrão significativo nas ocorrências 1 (um) e 2 (dois) registradas. Em ambas as situações, o aluno foi suspenso por três dias, com a segunda suspensão sendo aplicada imediatamente após o término da primeira. Essa sequência de punições, descritas como “agressão física” e “discussão”, ilustra a aplicação rigorosa do artigo 156 do RE, que prevê a suspensão para casos de reincidência em infrações disciplinares. Assim, a caracterização dos incidentes justifica a imposição da penalidade máxima de três dias, conforme evidenciado nos registros.

A padronização das medidas disciplinares, como a sequência de suspensões por “agressão física” e “discussão”, evidencia a operacionalização do poder disciplinar na escola, corroborando a análise de Foucault (2014, p. 184). Ao classificar os comportamentos e aplicar penalidades, a escola não apenas pune, mas também normatiza e controla os corpos, tornando visíveis as relações de poder e saber. Essa prática, ao legitimar o uso do exame como um instrumento de controle social, revela como a “superposição das relações de poder e das de saber” assume no exame “todo o seu brilho visível”.

A suspensão escolar funciona como um mecanismo de disciplinarização, visando ajustar o comportamento do estudante aos padrões considerados adequados. Ao ser suspenso, o aluno é isolado do grupo e privado de suas atividades escolares, reforçando a ideia de que seu comportamento é inadequado. Essa medida, alinhada com a análise de Foucault (2014) sobre o

exame, revela como a escola utiliza o poder disciplinar, invertendo a economia da visibilidade. O aluno, antes sujeito ativo, torna-se objeto de um olhar constante, registrado em prontuários e relatórios, agora no livro de ocorrência. Essa vigilância constante, ao inscrever cada ocorrência em um registro formal, o inscreve em uma narrativa de desvio e inadequação, reforçando assim o poder disciplinar e garantindo a manutenção da ordem.

Além disso, ao agredirem ou ameaçarem, os estudantes desafiam a ordem estabelecida na escola, tornando-se, assim, alvos de medidas corretivas como a suspensão. Nesse contexto, a escola assume o papel de guardiã da moralidade, buscando orientar os indivíduos de acordo com seus padrões normativos. Consequentemente, a suspensão, não apenas pune, mas também classifica e controla. Dessa forma, a escola, como instituição social, está inserida em um campo de forças onde se confrontam diferentes interesses. Ao se valer do RE e do LOE, ela produz e dissemina narrativas sobre a violência escolar que legitimam seu papel de guardiã da ordem e da segurança. Ao punir os alunos considerados desviantes, a instituição não apenas protege sua própria imagem, mas também reforça hierarquias de poder e estigmatiza determinados grupos, perpetuando desigualdades.

Além disso, o discurso das ocorrências e a consequente aplicação da suspensão escolar atendem a interesses mais amplos, incluindo os da família e da comunidade. Ao punir os alunos considerados desviantes, a escola não apenas transmite a mensagem de que a violência não será tolerada, mas também reforça a ideia de que a instituição educacional é a guardiã da moralidade e dos valores sociais. Consequentemente, a linguagem utilizada em documentos oficiais e em comunicados aos pais, ao atribuir os comportamentos inadequados exclusivamente às características individuais dos alunos, contribui para a estigmatização e desconsidera os contextos sociais e culturais que os conduzem.

Outra dimensão a ser problematizada é que a prática da suspensão repetida, como a observada nos casos apresentados, produz subjetividades dos alunos de diversas maneiras. Ao ser excluído repetidamente do espaço escolar, o aluno pode se sentir cada vez mais marginalizado e distanciado da comunidade, o que pode levar à sensação de não pertencimento e à dificuldade de se reintegrar ao grupo. Essa exclusão, além de impactar negativamente o desenvolvimento do aluno, questiona a eficácia da suspensão como medida disciplinar. Em vez de simplesmente punir, seria mais produtivo investir em práticas pedagógicas que promovam a resolução de conflitos, o diálogo e a construção de um espaço escolar mais acolhedor e inclusivo. Ao invés de isolar o aluno, a escola poderia oferecer oportunidades para que ele refletisse sobre seus comportamentos, desenvolvendo novas habilidades sociais e emocionais.

A suspensão também interrompe o processo de aprendizagem do aluno, o que pode gerar dificuldades de acompanhamento do conteúdo e prejuízos no seu desempenho acadêmico. Além disso, a falta de contato com os professores e colegas pode dificultar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes para o aprendizado, como a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos. Essa interrupção no processo educativo pode criar um ciclo vicioso, no qual o aluno, sentindo-se cada vez mais distante da escola, torna-se mais vulnerável a novas situações de conflito.

De modo geral, a análise feita aqui, revela como o fantasma da indisciplina direciona o cotidiano escolar, reafirmando as relações de poder entre as autoridades escolares e os estudantes. Essa preocupação constante em evitar problemas comportamentais resulta na adoção de práticas pedagógicas que, muitas vezes, restringem o exercício da liberdade e o protagonismo dos alunos, impedindo seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, surge a necessidade de repensar a disciplina escolar, buscando alternativas que valorizem a participação dos estudantes na construção das regras.

À luz desse contexto, os dados apurados nas ocorrências revelam um padrão preocupante de reincidência nas ocorrências disciplinares, reforçando a urgência de uma revisão nas práticas adotadas. A aplicação repetida da suspensão como medida disciplinar demonstra sua ineficácia em modificar comportamentos inadequados. Além do mais, a recusa dos alunos em assinar os registros das ocorrências não apenas indica desrespeito às normas escolares, mas também sinaliza resistência à autoridade e dificuldade em assumir a responsabilidade por seus atos.

Consequentemente, a relação que o aluno estabelece com a escola, seus professores e colegas é um fator determinante na forma como ele vivencia e responde às medidas disciplinares. Quando esse vínculo é positivo, marcado por confiança mútua e apoio, ele pode atenuar os efeitos negativos das repreensões, incentivando o aluno a refletir sobre seu comportamento e a buscar mudanças. Por outro lado, uma relação conflituosa, caracterizada por desconfiança e exclusão, pode intensificar comportamentos disruptivos e dificultar a ressocialização do aluno. Desse modo, a qualidade desse relacionamento pode transformar a suspensão em uma oportunidade de aprendizado ou, em contraste, em um fator que perpetua o ciclo de indisciplina.

Essa percepção revela uma técnica de controle sutil e eficaz, mostrando que a prática do exame vai além da mera punição ou repressão. Em vez disso, torna-se um instrumento que orienta os alunos, transformando-os em objetos de um saber e controle. Ao organizar os

indivíduos no espaço, o poder disciplinar os torna visíveis e mensuráveis, o que os torna manipuláveis, conforme define Foucault (2014).

> O exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação (FOUCAULT, 2014, p.183).

Essa citação ajuda a entender como o poder disciplinar, por meio dos discursos no RE e, consequentemente, no LOE, opera de maneira sutil e invisível. Em vez de se manifestar por meio da força bruta, o poder se insinua no cotidiano por técnicas como o exame. Como afirma o autor, "em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação" (FOUCAULT, 2014, p.183). Assim, os alunos são conduzidos e controlados sem que percebam a ação do poder sobre si.

Com essa ideia de exame, Foucault (2014) demonstra que a prática de exame não se limita a uma simples avaliação ou prova, mas é um mecanismo mais amplo de controle e classificação dos indivíduos. Sua principal característica é transformar os indivíduos em objetos de conhecimento, tornando-os visíveis, mensuráveis e classificáveis. Por meio de diversos instrumentos e procedimentos, o indivíduo é analisado, comparado e categorizado, observando-se seu comportamento, desempenho e conformidade com normas estabelecidas.

Nesse sentido, a prática do exame, na visão de Foucault (2014), serve para estabelecer padrões de normalidade e identificar desvios em relação a esses padrões. Aqueles que não se encaixam nos critérios estabelecidos são classificados como "anormais" e podem ser sujeitos a medidas de correção ou exclusão. Além disso, o exame hierarquiza e classifica os indivíduos em categorias, permitindo a distribuição de recompensas e punições. Esse entendimento, ilustra como o exame se torna um instrumento de controle social, permitindo que o poder disciplinar oriente os comportamentos e as subjetividades dos indivíduos.

Ao transformar cada aluno em um "caso" a ser classificado, essa prática revela as relações de poder subjacentes à educação escolar. A individualização dos problemas, atribuída a características pessoais, naturaliza desigualdades e legitima formas de controle sobre os estudantes. Nesse contexto, a documentação escolar não apenas registra acontecimentos, mas também constrói narrativas que moldam as subjetividades dos alunos e reforçam hierarquias existentes. As análises mostram que a identificação, categorização e sanção de problemas disciplinares estão intimamente ligadas a essas relações de poder, moldando as experiências dos alunos desde os primeiros anos do ensino fundamental. Compreender esse processo permite

questionar e transformar práticas escolares que perpetuam a ideia de que a escola tem o poder de definir condutas adequadas e punir seus desvios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso de pesquisa, tornou-se evidente que o discurso associado ao RE, compreendido como um conjunto de acontecimentos descontínuos, mas interconectados, exerce uma influência na constituição da subjetividade dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa influência se manifesta nas práticas cotidianas e nas relações de poder dentro do contexto escolar. Sendo assim, é essencial retomar os objetivos que nortearam esta pesquisa, não apenas para refletir sobre como foram alcançados, mas também para examinar suas implicações nas análises realizadas. Ao conectar os objetivos com os resultados obtidos, pode-se compreender melhor as dinâmicas discursivas que moldam as subjetividades infantis, assim como as estratégias de resistência que emergem nesse cenário.

Com efeito, um dos aspectos que se tornou cada vez mais evidente nas análises realizadas foi a centralidade dos objetivos gerais da pesquisa, que consistiram em identificar e analisar os discursos que moldam as condutas e as subjetividades das crianças no contexto escolar, a partir do *corpus* de trabalho composto pelo RE e do *corpus* de referência que é o Livro de Ocorrências. No decorrer do desenvolvimento, especialmente no Capítulo I, II e III, foram explorados os discursos predominantes que emergem desses registros, evidenciando como as normas estabelecidas influenciam a formação da subjetividade escolar dos alunos.

No primeiro capítulo, explorou-se as inscrições no campo da Análise do Discurso em diálogo com a rede teórica foucaultiana, buscando compreender como os discursos e as práticas disciplinares presentes no RE contribuem para a construção de uma subjetividade infantil específica. Este capítulo, em particular, se dedicou a aprofundar noções conceituais, mergulhando nas entranhas dos discursos associados ao RE e delineando as ideias de Foucault (2008) que fundamentam a análise.

Ao abordar essas questões, o capítulo estabeleceu um alicerce teórico que foi fundamental para a compreensão dos resultados apresentados nos capítulos subsequentes. A partir da análise das práticas discursivas, foi possível identificar como as normas e as expectativas moldam a subjetividade das crianças, permitindo que os resultados mais tarde discutam as implicações dessas formações identitárias no cotidiano escolar. Dessa forma, o primeiro capítulo não apenas contextualiza a pesquisa, mas também proporcionou as bases necessárias para a análise das relações de poder e controle que permeiam as práticas educacionais, contribuindo significativamente para a construção dos resultados da tese.

O Capítulo II detalha como as regras inscritas no RE impactam o cotidiano e o desenvolvimento das crianças, revelando a complexidade desse processo. A análise das nuances desse cenário busca compreender de que maneira o RE contribui para a construção das

subjetividades infantis, bem como os desafios que as crianças enfrentam para se adequar a um sistema normativo tão intrusivo. Neste sentido, a análise dos enunciados que constituem o RE revelou como as normas regimentais governam e manipulam os destinos dos alunos, transformando-os em sujeitos obedientes a esse organismo escolar. Durante a pesquisa, foi possível identificar e analisar os discursos predominantes, evidenciando as expectativas rigorosas em relação aos comportamentos desejados e a imposição de uma ordem padronizada que deve ser seguida. Essa compreensão se alinha diretamente com o objetivo de investigar como as práticas escolares moldam a subjetividade infantil.

Convém remarcar, que os resultados demonstraram que os conceitos de "disciplina" e "obediência" não apenas permeiam as interações cotidianas, mas também se materializam em práticas que reforçam o controle sobre os alunos. De tal modo, a pesquisa cumpriu seu propósito ao explorar como essas normas influenciam a formação das subjetividades infantis, revelando os desafios enfrentados por essas crianças para se adequarem a um sistema tão normativo.

Por meio da análise dos discursos, foi possível compreender como as expectativas e a objetivação da conduta infantil se entrelaçam, transformando os alunos em sujeitos obedientes. Nesse sentido, a investigação proporcionou uma visão das dinâmicas de poder que operam no espaço escolar, mostrando que os discursos do RE não apenas moldam as paixões e desejos dos alunos, mas também os inserem em um contexto de submissão à ordem estabelecida.

Outro ponto importante de ser abordado, é que os objetivos específicos foram alcançados de maneira interligada às discussões em cada seção. O primeiro objetivo, que visava identificar os discursos dominantes, foi amplamente abordado nas Seções 2.1 e 2.2, do Capítulo II, onde se analisou a presença de (des)ordens discursivas e suas implicações na construção das subjetividades infantis. Foi possível perceber que esses discursos não apenas regulam comportamentos, mas também impõem uma forma de ser que as crianças internalizam, como discutido em relação ao conceito de poder disciplinar de Foucault (2014).

O segundo objetivo da pesquisa, que visava compreender como os discursos atuam como tecnologias de poder e produzem subjetividades conformes, foi abordado de forma específica no Capítulo III. Neste capítulo, analisou-se como as práticas escolares perpetuam a normatização das condutas e as respectivas sanções, evidenciando que as crianças, ao se tornarem produtos dessas tecnologias de poder, começam a regular suas próprias ações e comportamentos em um processo de autodisciplina.

Os resultados demonstraram que os alunos são constituídos como sujeitos dentro do contexto escolar, refletindo sobre como essa formação subjetiva é influenciada pelas normas e expectativas que permeiam o espaço educativo. Além disso, foram exploradas as formas de

resistência e a construção de contradiscursos, muitas vezes registradas no Livro de Ocorrências. Este registro não apenas serve como um instrumento de controle, mas também como um espaço de produção de narrativas sobre os alunos, evidenciando suas experiências e estratégias de enfrentamento às imposições normativas. Com isso, a pesquisa cumpriu seu objetivo ao revelar a complexidade das relações de poder e as dinâmicas de subjetivação que operam no cotidiano escolar.

Diante do cumprimento dos objetivos propostos e das respostas encontradas para a problematização inicial, é essencial registrar que essa pesquisa demonstrou que os discursos presentes no RE instituem práticas de escolarização que disciplinam as condutas infantis e moldam a subjetividade dos alunos, resultando em um perfil idealizado de estudante nos anos iniciais do ensino fundamental público. Além disso, as implicações desses discursos para a experiência escolar da criança foram evidenciadas, especialmente na construção de um sujeito normatizado e disciplinado.

De maneira geral, os resultados desta pesquisa evidenciam que, ao se apropriarem dos discursos associados ao RE, os alunos produzem sentidos que, simultaneamente, reforçam e desafiam as normas estabelecidas. A partir dessas evidências, torna-se claro que este estudo contribui de maneira significativa para o campo da Análise do Discurso, uma vez que revela as complexas relações de poder e controle que permeiam o espaço escolar. Além disso, os resultados demonstram que os discursos do RE não apenas moldam as subjetividades dos alunos, mas também abrem espaço para formas de resistência e reinterpretação.

Sendo assim, a pesquisa cumpriu seu propósito ao oferecer uma compreensão das dinâmicas discursivas que influenciam as subjetividades infantis. Com base em uma perspectiva foucaultiana, é possível argumentar que a análise do discurso no RE revela as sutis relações de poder que permeiam o espaço educacional. Em consonância com os estudos de Foucault (2014), é possível enfatizar que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, o que se reflete nas práticas disciplinares e nos saberes construídos nesse contexto. Dessa forma, ao aplicar esses conceitos, a pesquisa evidencia como os discursos do RE não apenas regulam comportamentos, mas também moldam subjetividades e possibilitam formas de resistência.

A perspectiva foucaultiana permitiu compreender que, por meio de normas e diretrizes, os discursos associados ao RE estabelecem o que é considerado aceitável ou não, criando, assim, um espaço onde os alunos são constantemente vigiados e avaliados. Essa vigilância, conforme Foucault (2014) descreve em sua obra *"Vigiar e Punir"*, atua como um mecanismo disciplinar que se insere nas práticas cotidianas, influenciando não apenas a maneira como os

alunos se percebem, mas também como se comportam. Para o autor, esse exercício disciplinar implica um dispositivo que opera pelo jogo do olhar vigilante, utilizando técnicas de controle que não apenas permitem observar, mas também induzem os efeitos de poder e suas diversas formas de aplicação.

Além disso, a análise dos discursos associados ao RE possibilita identificar como os saberes são produzidos e legitimados dentro do espaço escolar. Os resultados evidenciam que o conhecimento escolar não é neutro; ao contrário, ele é construído a partir de relações de saber-poder que definem quais saberes são valorizados e quais permanecem marginalizados. Por isso, a pesquisa se preocupou em destacar a importância da reflexão sobre as práticas de escolarização, uma vez que compreender essas dinâmicas é fundamental para reconhecer as repercussões que elas têm no cotidiano escolar e, consequentemente, na formação das subjetividades das crianças. Portanto, a pesquisa sublinha a necessidade de uma análise atenta das relações de poder e dos mecanismos disciplinares que permeiam o contexto escolar, contribuindo assim para uma educação mais reflexiva, capaz de reconhecer e questionar suas implicações sociais.

Ao lançar o olhar para os desdobramentos da pesquisa, tanto em termos de investigação futura quanto de impacto pessoal. Esta pesquisa abre caminho para futuras investigações que podem explorar diferentes espaços educacionais e suas especificidades. Estudos futuros podem se concentrar em como as práticas educativas variam entre contextos culturais e sociais. Uma sugestão é investigar como os mecanismos de poder se manifestam em diferentes contextos educativos, explorando, por exemplo, a influência das famílias e da comunidade na construção e aplicação do RE. Além disso, a análise de como as novas tecnologias e as mudanças sociais contemporâneas influenciam a atualização e a revisão dos regimentos pode trazer novas ideias e propostas.

Uma importante proposta de pesquisa futura, sob uma perspectiva foucaultiana, é a análise de como o RE influencia a construção de subjetividades relacionadas a gênero, raça e classe. Essa abordagem não apenas revela o caráter político do RE, mas também ilumina suas conexões com as relações de poder que permeiam o espaço escolar. Além disso, investigar como o RE, enquanto um instrumento de poder, contribui para a manutenção de hierarquias sociais pode oferecer inspirações sobre as formas como essas dinâmicas se manifestam nas subjetividades dos estudantes, abrindo possibilidades para práticas educativas mais inclusivas. Por fim, avaliar as implicações do RE na formação de professores e coordenadores pedagógicos permitirá aprofundar a compreensão das dinâmicas de poder e subjetivação que permeiam o

espaço educativo, promovendo novas reflexões que podem inspirar transformações nas práticas formativas e suas repercussões na atuação pedagógica.

Além disso, a reflexão sobre as implicações dos discursos associados ao RE nas práticas de escolarização das crianças gera um impacto significativo na atuação do pesquisador. Nesse contexto, o envolvimento com os conceitos foucaultianos desperta uma nova conscientização sobre a prática educacional, incentivando a revisão das próprias abordagens pedagógicas. Ademais, o desenvolvimento desta tese não apenas enriqueceu o campo da educação, mas também transformou a trajetória do autor, que agora se posiciona como analista do discurso. Essa nova perspectiva torna-o mais crítico e engajado na construção de um espaço escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão de alunos. Portanto, essa transformação reforça o compromisso com uma educação que desafia hierarquias e busca a emancipação de todas as vozes, abrindo possibilidades para práticas educativas mais justas e equitativas.

Sem mais, espera-se que esta pesquisa seja um convite para que outros pesquisadores se juntem nesta jornada de desvelar as nuances do poder e do saber presentes no cotidiano escolar, utilizando a perspectiva foucaultiana como um farol para iluminar os caminhos da educação. A jornada dos "ecos discursivos vinculados às experiências de escolarização infantil" foi muito mais do que um exercício acadêmico; transformou minha trajetória pessoal e profissional. Ao longo da pesquisa, os conceitos de poder, discurso, subjetivação e resistência permitiram não apenas revisitar criticamente o RE e o livro de ocorrências, mas também revelar percepções significativas. Entre as principais descobertas, destaca-se a análise das relações de poder que permeiam as práticas pedagógicas e como elas influenciam a formação das subjetividades das crianças. Além disso, foi possível identificar a maneira como os discursos educacionais moldam as experiências de escolarização, evidenciando a importância de desconstruir narrativas hegemônicas.

A partir desta imersão no universo dos estudos foucaultianos, vislumbra-se um futuro dedicado ao desenvolvimento de novas pesquisas que explorem outras fontes documentais e metodologias de análise. É fundamental que esta tese seja compreendida como um ponto de partida para investigações que ampliem a compreensão do *corpus* documental do RE e de como ele incide na constituição do sujeito escolar infantil. Neste sentido, espera-se que essas investigações contribuam para uma compreensão mais interpretativa das estruturas que governam o cotidiano escolar, permitindo questionar e desafiar os discursos hegemônicos que influenciam a formação da subjetividade das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 jan. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". 11.ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo:** pensar com Foucault. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____**A hermenêutica do sujeito.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Microfísica do poder.** 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2022.

_____. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editara WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Subjetividade e verdade:** curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

_____.**Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, vozes, 2014.

FROÉS, Oswaldo e ROCHA CAMPOS, Odécio. **Regimento e Administração Escola**r. São Paulo, Dinâmica Educacional, 1981.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GROS, Frédéric. **Desobedecer.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase:** Argentina 1930-1970. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os Pré-discursos:** Sentido, Memória e Cognição. São Paulo: Pontes, 2013.

TIBOLA, Ivanilde Maria (Org). **Regimento escolar:** subsídios orientadores. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e educação.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WATANABE, Tsutaka. **Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública.** Campinas, SP: Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.