

## UM CAMINHO TRILHADO NA ARTESANIA DA PESQUISA: ANÁLISE DISCURSIVA E PÓS-ESTRUTURALISMO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*A PATH TRODDEN IN THE RESEARCH'S CRAFTSMANSHIP: DISCURSIVE ANALYSIS AND POST-STRUCTURALISM IN EDUCATIONAL RESEARCH*

*UN CAMINO RECORRIDO EN LA ARTESANÍA DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DISCURSIVO Y POST-ESTRUTURALISMO EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN*

**Dimitrius Gonçalves Machado**

Doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil — Ulbra  
<https://orcid.org/0000-0002-8516-1334>  
Email: [dimigm13@hotmail.com](mailto:dimigm13@hotmail.com)

**Maria Lúcia Castagna Wortmann**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS  
<https://orcid.org/0000-0002-6029-3656>  
Email: [wortmann@terra.com.br](mailto:wortmann@terra.com.br)

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir processos e procedimentos de pesquisa trilhados em uma dissertação de mestrado com o foco na artesanania da pesquisa. Abordam-se percursos e articulações a partir das perspectivas dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos, bem como o processo de construção de uma pesquisa pós-estruturalista, marcada pela não garantia de resultados seguros. Focalizam-se também procedimentos possíveis para criar e afiar ferramentas metodológicas que permitam lidar com problemas específicos de pesquisas inspiradas nesse referencial. Este estudo apresenta uma análise discursiva de inspiração foucaultiana, a partir da qual se discutiu a categorização de alunos como indivíduos indisciplinados, abordada na literatura de autoajuda de Augusto Cury direcionada a educadores. A análise *a posteriori* do trajeto percorrido neste estudo objetiva contribuir com a busca de pistas à prática da pesquisa para aqueles que trilham esse complexo terreno de problematizações decorrentes de perspectivas ligadas ao pós-estruturalismo.

**Palavras-chave:** artesanania de pesquisa; metodologia; pós-estruturalismo; análises discursivas.

### ABSTRACT

This article aims to discuss research processes and procedures traced in a master's thesis focused on the artisanship of research. Paths and articulations of the Cultural Studies and Foucauldian Studies perspectives were approached, as well as the post-structuralist research's building process, marked by the non-guarantee of safe results. It also focuses on possible procedures for creating and sharpening methodological tools to deal with specific research problems inspired by this framework. This study presents a Foucauldian-inspired discursive analysis, from which the categorization of students as undisciplined individuals, addressed in Augusto Cury's self-improvement literature aimed at educators, was discussed. The *a posteriori* analysis of the path taken in this study aims to contribute to the search for clues to the practice of research of those who step into this complex terrain of problematizations arising from perspectives linked to post-structuralism.

**Keywords:** research craft; methodology; post-structuralism; discourse analysis.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los procesos y procedimientos de investigación seguidos en una tesis de maestría, centrados en el carácter artesanal de la investigación. Aborda caminos y articulaciones desde la perspectiva de los Estudios Culturales y los Estudios Foucaultianos, así como el proceso de construcción de una investigación postestructuralista, marcada por la no garantía de resultados seguros. Se centra también en los posibles procedimientos de creación y afilamiento de herramientas metodológicas para abordar los problemas específicos de investigaciones inspiradas en este referencial. Este estudio presenta un análisis del discurso de inspiración foucaultiana, a partir del cual discutimos la categorización de los alumnos como individuos indisciplinados, abordada en la literatura de autoayuda de Augusto Cury dirigida a los educadores. El análisis *a posteriori* del camino recorrido en este estudio pretende contribuir a la búsqueda de pistas para la práctica de la investigación de quienes transitan por este complejo terreno de problematizaciones que surgen de las perspectivas vinculadas al postestructuralismo.

**Palabras-clave:** artesanía de la investigación; metodología; postestructuralismo; análisis discursivo.

## INTRODUÇÃO

Neste texto exponho alguns elementos do percurso metodológico da pesquisa que desenvolvi no mestrado na linha de Estudos Culturais em Educação de perspectiva pós-estruturalista articulada com os estudos foucaultianos. O propósito central do estudo é analisar a categorização do indivíduo indisciplinado na Escola, a partir de discursividades da literatura de autoajuda direcionada à área da Educação, focado nas obras do psiquiatra e escritor de livros de autoajuda Augusto Cury (MACHADO, 2020). O objetivo do artigo é mostrar um pouco do processo e dos procedimentos da pesquisa conduzida na perspectiva em que eu a desenvolvi, tão marcada pela inquietude e pela falta de garantias, ou seja, uma perspectiva que não oferece nenhuma segurança ao investigador em relação aos caminhos a trilhar e a seu ponto de chegada.

Penso que discutir a construção de uma artesanía da pesquisa é de especial utilidade. Começo a abordagem dessas questões metodológicas registrando lembranças sobre como a metodologia me afetava durante minha graduação em Música. Desde os problemas próprios da educação musical até as poucas experiências ligadas à pesquisa, o *como fazer* me atraía e incitava minha curiosidade. As discussões acadêmicas vivenciadas nesse período me impulsionaram a buscar entender mais sobre os fundamentos do *survey*, do estudo de caso, dos métodos indutivo e dedutivo, entre outras abordagens de pesquisa usualmente referidas naquela situação. Enfim, apesar de ora apenas mencionar essas abordagens, elas integram um fluxo de lembranças que me instigaram a querer,

posteriormente, valendo-me do pós-estruturalismo, subverter alguns princípios que orientavam minha compreensão acerca do que era pesquisar.

Presenciar conversas sobre vivências de colegas em períodos de estágio me ajudou a compreender melhor que diferença faria, na prática docente, operar com conceitos que poderiam produzir outras práticas. Próximo ao fim da minha graduação, e com a certeza de tentar prosseguir meus estudos em um mestrado, comecei a entender que tal aspiração implicaria lidar não apenas com o aprofundamento dos saberes com os quais tinha maior afinidade, mas, também, abrir-me para novas experiências, que se delineavam em diferentes linhas de pesquisa oferecidas em um mestrado. Em outras palavras, necessitaria adentrar terreno pouco conhecido por mim e olhar de outra maneira para questões, saberes, abordagens metodológicas, entre outros aspectos. Enfim, isso implicaria deslocar-me para fora de mim mesmo e aventurar-me em outras formas de lidar com o conhecimento, com novas questões e abordagens.

Desde a graduação converso com muitas pessoas sobre a etapa de estudos pós-graduação, com intuito de trocar experiências e indicações com quem decidira ingressar em uma pós-graduação e suas tramas de pesquisa. Duas características que aponte em minha vivência me parecem relevantes para pensar essa decisão: lidar mais com o aprofundamento daquilo que se sabe e com o deslocamento em direção ao desconhecido, não como opções excludentes, mas como tônicas que nos estimulam a enfrentar mais uma do que outra dessas duas questões. Reitero esses elementos, pois, compreendo fazerem parte de modos de agir mais ou menos atrelados a certas perspectivas. Explicitar isto aqui talvez ajude a dialogar sobre essas características que podem parecer casuais, mas são também indicativas de caminhos a trilhar. É deste percurso e deslocamento que falarei a partir de agora, ressaltando que essa é apenas uma maneira possível de pensar sobre isso. Contudo, porque há sempre outras formas possíveis, considero produtivo pôr essas questões em pauta, sobretudo para conversar a respeito de uma pesquisa em que se opta por seguir os caminhos ainda incomuns do pós-estruturalismo.

Faço, ainda, outra ponderação: buscarei deixar marcado na escrita deste texto algumas rupturas ocorridas na construção das ideias, registrar preocupações e pensamentos, bem como incertezas decorrentes da adentrar a determinados caminhos. Portanto, alguns argumentos talvez soem abruptos, pois, assim assaltaram-me ao longo

do delineamento do caminho da pesquisa. Faço isso como exercício que possivelmente ajudará a tornar a escrita mais entrelaçada com a abordagem da pesquisa, tal como busquei praticá-la. Nessa direção, também registro: não pretendo que o que aqui escrevo se veja como possibilidade de replicação, mas maneira de contar como trilhei determinado percurso. Que este relato soe como partilha, sirva de pista e contribua para quem busca novos caminhos na pesquisa.

### **Olhares e perspectivas**

Podemos compreender o método como um caminho a trilhar para atingir determinados objetivos, talvez como um mapa. Como nos diz Veiga-Neto (2020, p. 3), “pensar no método e problematizá-lo implica conhecer e mapear o terreno em que nos movimentamos e, de certo modo, implica já ir fazendo um diagnóstico do que temos na paisagem que nos rodeia e das dificuldades que temos pela frente”. O que historicamente se buscou para começar um projeto e uma pesquisa variou com o quão acurado e seguro se entendia ser o método para alcançar a verdade sobre algo. A pergunta “O que é preciso fazer para que algo possa ser descoberto e assim avançar em direção ao conhecimento universal e à melhora de vida?”, orienta, de algum modo, a construção de um estatuto de confiabilidade para o conhecimento, a partir da replicação de determinados métodos definidos *a priori*. O que fazer quando a escolha de pesquisa nos leva para modos de realizá-la que problematizam não só o objeto a ser investigado, como também o método utilizado? Como princípio, um elemento é requisito: o método deixa de ser o caminho que, traçado previamente, deve ser percorrido de determinada forma *a priori*; torna-se, como dito no início deste texto, um caminho a trilhar, o qual, *a posteriori*, pode resultar em um mapa, ou mais precisamente em um esboço cartográfico acerca do que se fez.

Como parte dessas problematizações é importante assinalar não haver neutralidade na pesquisa a ponto de o método, por si, erguer alicerces em direção à verdade, necessitando-se, apenas, de alguém que posicione o objetivo e o execute adequadamente. Tais postulações se fortaleceram na segunda metade do século XX sob forte influência de pensadores como Nietzsche e o segundo Wittgenstein (2009). Penso que discutir os “olhares” que podemos endereçar à pesquisa implica estar sempre atento

a alguém que produziu tal pesquisa, alguém que a criou. Não se trata de reivindicar uma consciência racional pensante, mas de registrar que um sujeito é tanto criador quanto criado. Não é possível pensar qualquer coisa de qualquer jeito, bem como olhar qualquer coisa de qualquer jeito. Ao produzir pessoas, se produzem olhares. Ao produzir olhares se produzem pessoas. Assim, grades de visibilidade são também grades de inteligibilidade que atuam na imanência da vida. Isto posto, tento, gradualmente, mostrar em palavras que na construção discursiva se articulam modos de existência; além disso, busco mostrar como esse modo próprio de enunciação é parte da localização da perspectiva.

Os olhares estão na singularidade do sujeito como um modo singular de organizar a multiplicidade discursiva, isto é, de determinado modo e em um determinado tempo e espaço. O olhar é, assim, um ponto de concentração: não simplesmente vejo o que vejo, mas vejo o que é possível ver, conforme o que me atravessa. Esses pontos de visibilidade e inteligibilidade agem por perspectivas, e abordar tal conceito neste artigo objetiva torná-lo didático da seguinte maneira: há um ato de habitar territórios, uma geografia dos entreolhares, de tal modo que se torne possível, nesta territorialização, ver certas coisas e não outras, bem como percebê-las de determinada forma e não de outras.

A vida acontece. Somos enredados mais, ou menos, por algumas perspectivas e somos também, mais, ou menos, nômades diante da vida. Entretanto, considero que a responsabilidade do fazer pesquisa envolve, além do compromisso de rigor acadêmico, estarmos constantemente atentos ao modo como olhamos para o que buscamos compreender e à perspectiva que habitamos. Isto talvez soe banal ou até óbvio para alguns, mas, ater-se a essa banalidade implica arriscarmos parar de refletir e de discutir sobre nossas construções.

Gradualmente, meu caminho investigativo se dirigiu ao que é possível perceber como duas alianças, como dois territórios em trânsito, com muitas diferenças e articulações: Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos. Diante disto, é preciso explicitar com quais “pedaços” de cada perspectiva lidei.

Aliando-me aos Estudos Culturais, tomo a cultura como centralidade e como chão de pesquisa, o que denota muitas questões. Entretanto, essa é uma área que se caracteriza por sua heterogeneidade, ainda bem, e que, portanto, precisa dessa aliança constantemente realinhada, por ser sempre provisória e interessada. Hall (1997) nos

ajuda a compreender essa centralidade da cultura ao comentar sobre a virada cultural, quando diz que essa

[...] está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo "discurso" refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo. (HALL, 1997, p. 29).

Compreender a cultura dessa forma é também entendê-la não como um conjunto do melhor que se fez/produziu na ao longo do tempo, ou como um mero sinônimo de erudição; tampouco implica compreendê-la como um conjunto simbólico resultante das ações de determinada sociedade, mas como um campo sempre em disputa, em um movimento entremeado de redes discursivas e relações de poder (HALL, 1997; VEIGANETO, 2000).

Dessa forma, como registrou Karla Saraiva (2009), a linguagem tem especial importância por fazer parte da ruptura feita pelo movimento conhecido como virada linguística, sendo essa

ruptura da tradição formalista e do surgimento de uma outra noção de linguagem, que a retira da transcendência de uma linguagem ideal e a coloca na imanência da vida, aceitando sua incompletude e contingência. [...] Essa mudança de percepção da linguagem [...] faz com que ela deixe de ser pensada como um recurso para simplesmente descrever a realidade e passe a ser entendida como o que constitui aquilo que conta como realidade para nós. (SARAIVA, 2009, p. 17).

O que, como segue destacando a mesma autora (SARAIVA, 2009, p. 17-18), nos faz ver que

os objetos de estudos são criações dos pesquisadores, tornadas possíveis a partir de determinadas redes de significação tecidas dentro de uma perspectiva teórica, ou, dito de outro modo, criadas a partir de uma determinada compreensão da realidade. Ou seja, o quadro teórico sobre o qual cada pesquisador se apoia implica não somente uma forma distinta de análise, mas também uma forma distinta de perguntar.

Diante de tais considerações, preciso também delimitar o que tomarei como enfoque dos Estudos Foucaultianos em sua relação com a possibilidade de interligação

com os Estudos Culturais. Acompanho o que discute Veiga-Neto (2000) sobre os cuidados que precisamos ter quando lidamos com perspectivas caracterizadas pelo não centramento epistêmico e por não colocar a segurança do ponto de chegada como fundamento do caminhar. Algo constantemente mutável, como as perspectivas aqui alinhadas, torna-se mais delicado de se articular quanto mais se busca estancá-lo. Deste modo, reconhecer a mobilidade do pensamento com o qual se está trabalhando requer deixar algo “intacto” para conseguirmos trabalhar.

Como nos diz Veiga-Neto (2000), é preciso ter

[...] o cuidado de manter mais ou menos intactos alguns elementos que atravessam o pensamento do filósofo [Foucault] — como as questões da contingência, da fabricação do sujeito, da ausência dos *a priori* kantianos, da relação imanente entre poder e saber, do *ethos* crítico (para citar alguns) —, pode-se fazer dele um uso mais livre e principalmente parcial, sem ‘comprometer’ o restante. Tais liberdade e parcialidade não significam dar um tratamento menos rigoroso ao pensamento do filósofo; é preciso ter clara a distinção que existe entre rigor e exatidão. Lembro que não há uma correlação necessária entre essas duas características. Assim, mesmo quando se discute um não-sistemático, não se pode pensar que estamos num jogo de vale-tudo; afinal cada enunciado não está solto no mundo, mas está ligado a — e mais ou menos validado por — outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido (VEIGA-NETO, 2000, p. 41, grifos do autor).

A história dos Estudos Culturais é marcada por pluralidade de tendências e encontros que atravessam disciplinas das mais diversas formas, são úteis para problematizar a cultura e, com isto, fazer-nos perceber as múltiplas relações que a posicionam em um lugar de produção de significações e ressignificações constantes, as quais necessitam ser percebidas em suas complexas articulações. Entre as tantas vertentes dos Estudos Culturais, seguir com a pós-estruturalista implica, também, estar atento à virada cultural, compreendida como força entrelaçada à virada linguística, que nos abriu caminhos de entendimento ao mostrar que “os significados não existem soltos no mundo, à espera de serem descobertos e formalizados” (VEIGA-NETO, 2000, p. 56). Tais caminhos impulsionaram pesquisas sobre os discursos e compreensões fora de um arco platônico de tradição crítica e/ou emancipatória.

A importância disso, para este artigo, relaciona-se a uma das articulações que Veiga-Neto (2000) coloca como possíveis e produtivas entre esses dois campos de estudo: o discurso. E, marcadamente, o sujeito e seus processos de subjetivação por práticas discursivas e não discursivas. Como o autor destaca:

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido - pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente ‘bombardeado’, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual daremos sentido às nossas vidas. (VEIGA-NETO, 2000, p. 56-57, grifo do autor).

Na investigação que conduzi atentei para como, nas práticas de subjetivação e, principalmente, nos discursos que as fundamentam e movimentam, produzem-se relações de poder que envolvem a Escola<sup>1</sup> e suas práticas bastante concretas.

Invocando, ainda, considerações feitas por Veiga-Neto (2000, p. 52), esclareço que práticas escolares como

[...] o disciplinamento, a vigilância, o exame, a autonarrativa, etc. — inserem-se nesses modos de subjetivação. Por isso, essas práticas não são tomadas, nos estudos foucaultianos, como algo repressivo cujo resultado seria o constrangimento sobre uma suposta natureza humana que seria, *per se*, livre. Ao contrário, tais práticas são vistas como produtivas: elas se instauraram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, capazes de seu autogoverno. Ao fazerem isso, tais práticas fazem da escola uma das condições de possibilidade da modernidade.

Entretanto, o que precisamos ter em mente, quando se trata de olhar com tais lentes para esses objetos de pesquisa, é que o sujeito se configura como cada vez mais fragmentado, sem imaginarmos que seja dotado de algum tipo de *a priori*, ou de uma essência que defina quem ele “realmente é”. “A fragmentação do sujeito aponta para a necessidade de examinarmos os processos pelos quais se formam e se alteram os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os fragmentos dos outros” (VEIGA-NETO, 2000, p. 55). Não se poderia pensar, no entanto, que a categorização do sujeito escolar indisciplinado assume forma única e fixa nem — tal como venho investigando —, que se constrói em, e como, uma oposição binária simples ao que é definido como disciplinado. Com certas ferramentas e inspirações foucaultianas

---

<sup>1</sup> Durante a escrita da pesquisa decidi diferenciar escola com inicial maiúscula e minúscula por compreender que isso contribui com a argumentação. A inicial maiúscula se refere à instituição Escola criada na Modernidade, com princípios mais gerais, correspondentes a certas semelhanças de família de sentido entre umas e outras. Quando a escrevo com inicial minúscula, refiro-me ao espaço escolar, arquitetônico, localizado, sempre singular e produzido na multiplicidade da diferença.

me debruço sobre essa questão, por compreender, também, que Foucault nos fornece subsídios para pensar e olhar para aquilo que ele não olhou.

Como registrou Veiga-Neto (2000), à medida que o pensamento foucaultiano,

[...] seguindo Nietzsche, assume a contingência do sujeito moderno, ele assume *in totum* do sujeito, de um sujeito em qualquer tempo. Em segundo lugar, na medida em que ele nos oferece três ‘métodos’ para analisarmos como se deu (e se dá) a fabricação desse sujeito moderno, nós podemos assumir a tarefa de usá-los como fogos de artifício para ir adiante, combinando-o com outros campos e inventando novas maneiras de analisar a subjetivação fragmentária pós-moderna. (VEIGA-NETO, 2000, p. 55).

Retomando a discussão conduzida por Veiga-Neto (2000) sobre a relação que se pode estabelecer com uma teorização móvel, como a de Foucault, é preciso deixar claro com qual “pedaço” da teorização do autor se está lidando. Ou, mais comprometidamente, com qual domínio. Veiga-Neto (2016) ajuda a pensar sobre isso ao expor algumas maneiras de segmentar o percurso do filósofo e depois dispor uma tripartição, seguindo Morey, a partir da função de ontologia do presente. Isto é, em vez de abordar sua obra a partir de metodologias ou focos, conduz-nos a pensá-la a partir da problematização acerca de como nos tornamos quem somos. Ser-saber como modo de nos tornarmos sujeitos de conhecimento, ser-poder para nos tornarmos sujeitos de ação, e ser-consigo, pois, sujeitos constituídos pela moral na ação de si sobre si mesmo.

Desde o início, meu interesse se concentrou no segundo domínio — ser-poder — e não me pareceu, em nenhum momento, que se deslocaria ou seria necessário ampliar a maneira de observar meu objeto de estudo durante a análise. No máximo, busquei outros domínios para problematizar certas questões a partir de conceitos necessários aos questionamentos, suscitados pelas discursividades apresentadas. Isto me colocava atento às práticas envolvidas no que eu buscava, as quais incluíam entender essa categorização do indisciplinado não apenas como ação, mas também como ação que produz um saber para outras ações em determinado regime de verdade e atreladas a relações de poder. Ative-me, assim, à disciplina como abordada por Foucault em *Vigiar e Punir* (2014) e a inspirações no tipo de análise discursiva que o autor produz em *A ordem do discurso* (1996). Contudo, não me comprometo a transferir ou simplesmente replicar as indicações de parâmetros para uma análise discursiva proposta por ele em sua aula inaugural, pois, afinal, nem ele desejaria isso, visto que estudar com Foucault é também, de certo modo, e com certos compromissos, traí-lo (VEIGA-NETO, 2016).

Antes de discutir propriamente os (des)caminhos da pesquisa, proponho uma rápida questão ruminada por mim: a importância não só de atentarmos à metodologia e a outros modos de produzi-la com rigor, como, também, e isto se torna cada dia mais necessário, aos modos de explicitar o percurso para afetar e se relacionar com o leitor. Ou seja, a importância de buscar posicionar os possíveis leitores como parte da reflexão que implica a exposição do trajeto investigativo com o propósito de criar, com esse leitor, um contrato de confiança, sobretudo em tempos de ascensão da descrença do conhecimento acadêmico. Em outras palavras, conduzir discussões metodológicas que não sejam voltadas apenas à legitimação de verdades, mas também à criação de relações de confiança, ao mostrarem os caminhos nada assépticos que se precisa trilhar para chegar as nossas criações.

Umberto Eco (1994), no livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, escreve acerca da importância de produzir-se certos contratos com os leitores. Sigo com as palavras dele:

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de 'suspensão da descrença'. O leitor tem que saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. (ECO, 1994, p. 81).

A pesquisa acadêmica certamente não é igual às histórias ficcionais às quais Eco se refere. Entretanto, parece-me válido considerarmos haver alguma relação entre o que ele postula e a leitura chamada “contratual”, salientada por mim, mesmo que, tal como nos diz Eco, bem provavelmente há para isso termos mais acurados que “contrato”. Imaginemos que, por princípio, todo leitor que habita outra perspectiva — explicitamente ou não —, ao se deparar com um texto escrito em um registro diferente do que ele assume, tenda a negar seu conteúdo, ou ao menos certos elementos dele. Para evita-lo, não seria necessário certo contrato para levar o leitor a “acreditar”? Ou, buscando expressar-me de forma mais acurada: para confiar? Diferentemente, então, da ficção, não haveria suspensão da descrença, mas, da desconfiança. Como se posicionar de forma que isso seja colocado como problema? Tomemos essa questão como um *posicionar-se*, de maneira que a relação pesquisador-leitor busque direcionar o olhar sobre o caminho percorrido na pesquisa como um caminho possível, compreensível e válido.

### Caminhos e procedimentos

Os motivos de minhas pesquisas — no sentido de algo que produz movimento — sempre tendem a surgir dos incômodos. Um deles apareceu no início da faculdade: a interdisciplinaridade. Esta questão originou muitas buscas, assuntos sobre os quais refletir durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como a escrita conjunta de um capítulo de livro com um professor; outro surgiu durante os estágios: a indisciplina. Ao presenciar discussões entre colegas sobre as vivências de estágio era recorrente as escolas anunciarem, desde o primeiro diálogo, que daríamos aula “na pior turma da escola”, com “alunos-problema”, com histórico de peripécias transmitidas por narrativas amedrontadoras.

As experiências dos estagiários ora corroboravam com a narrativa inicial, ora lhe contrariavam. Entretanto, foi constante o entendimento de que a questão demandava busca por resolução, por *como* lidar com a situação, *como* dar aula, apesar dos indisciplinados. Meu incômodo decorria de perceber a naturalização acerca de *quem era* e *porque era* visto como indisciplinado. Refiro-me, assim, à naturalidade como um conceito tão fechado, e que se reporta a uma essência, torna-se não mais passível de problematização. Isto me leva a invocar Popkewitz (2008, p. 199), ao afirmar que: “quando se faz as ações dos indivíduos aparecer como naturais, existe uma tendência a perder de vista a forma como agendas e categorias que definem oposições são historicamente formadas. Os sistemas de relevância são tomados como dados”. É possível dizer que tal visão se insere em um regime de verdade que naturaliza o entendimento da indisciplina como parte inerente da Escola e dos processos educativos; ou seja, sempre é necessário ensinar para quem “não quer” ser ensinado, ou sempre há intrínseca necessidade de ensinar para quem é descrito como em dificuldades para aprender, ou mesmo para aqueles que criam dificuldades para o desenvolvimento da aula, ao provocarem desordem.

Ao observar as situações em que isso se apresentava busquei estudos sobre o “oposto” do sujeito indisciplinado — o idealizado sujeito disciplinado —, de modo que meus estudos se direcionaram mais profundamente a Foucault, que tanto discutiu a disciplina. Assim, ter em mente que a disciplina é historicamente localizada impôs-me

outro fundamento para refletir sobre o que eu pensava. Minha curiosidade durante o início do mestrado tornou-se, então, predominantemente histórica, com intuito de traçar as linhas do discurso da indisciplina em direção ao passado. Paralelamente à construção da pesquisa eu estudava, de forma mais geral, a produção do que conhecemos como Modernidade e suas relações com a colonialidade, a partir das perspectivas pós-coloniais e decoloniais.

Por entender que há muitas articulações possíveis — embora difíceis — entre essas perspectivas e o pós-estruturalismo, meu projeto centrou-se na discussão da historicidade da indisciplina, a partir do conceito de Outro, que, em uma colonialidade do saber, produziu práticas divisoras, sendo o indisciplinado um Outro característico da escola. Como argumento para finalizar essa teorização, propus-me a analisar como isso estaria presente nas enunciações de Augusto Cury, devido à grande circulação de seus livros e projetos sobre a educação atualmente.

Mesmo próximo à qualificação, percebia excesso de temas e conflitos teóricos que seriam, no mínimo, difíceis de sustentar na dissertação. Apesar de pensar que articular todas essas abordagens seria produtivo, optei, sobretudo ao considerar o pouco tempo do mestrado, por abandonar alguns dos focos que despertaram meu interesse para evitar que a qualidade do trabalho diminuísse significativamente. Portanto, as articulações com as discussões sobre a colonialidade, as quais ainda investigo e em algum momento pretendo desenvolver, foram retiradas do estudo, permanecendo as questões que abordarei a seguir. A ajuda dos membros da banca de qualificação foi importantíssima à reestruturação dos caminhos que orientaram este estudo, por isso, trago esses momentos para esta escrita para expor o que não é costumeiro em discussões metodológicas pautadas no passo a passo asséptico: os abandonos, descaminhos, desistências e a dor no peito gerada pelo apego a temas que precisaram ser abandonados em determinado momento para que outros se fortaleçam.

Um deslocamento posterior à qualificação cujo destaque é relevante diz respeito ao caráter historicizante que eu havia proposto para a pesquisa. Apesar de envolver apenas um deslocamento, ele não se desfez, mas se voltou a uma forma de olhar para o passado que incluiu tentativa de alcançar as proveniências e as transformações da indisciplina como exclusão escolar, bem como a busca por compreender a emergência dessa questão atualmente, quando constantemente se anuncia a queda do aluno dócil,

característico do poder disciplinar, além do fortalecimento de um aluno flexível e empreendedor produzido em uma racionalidade neoliberal. Valendo-se de termos foucaultianos, desloquei-me de uma inspiração arqueológica para uma inspiração genealógica. Quanto a isto, as palavras de Foucault (2019) em *Nietzsche, a genealogia e a história* podem nos ajudar a entender que

A emergência é [...] a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude. [...] Ninguém é [...] responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (FOUCAULT, 2019, p. 67-68).

A tônica da preocupação deixou de ser relativa à origem de certos discursos para focar nas condições para a emergência e sustentação do que se diz hoje sobre indisciplina. Cabe ressaltar que discursos não circulam gratuitamente e nem de qualquer maneira, precisam estar adequadamente adaptados às redes discursivas nas quais se inserem. Passou a ser relevante, então, perguntar: como certas falas eram tão mais ouvidas? Como alguns colegas acabavam por reproduzir falas de pessoas que não pertenciam à área da Educação ao discutir questões da Escola? Por que certas áreas, ao falarem sobre educação, recebiam tão mais espaço nas mídias? Tais perguntas registram incômodos que pautavam minha atenção e, valendo-me delas, gradualmente percebi como, progressivamente, não eram os educadores que estavam falando "mais alto" sobre educação, mas, psiquiatras, psicólogos, políticos, economistas, publicitários, etc. É importante registrar que isso não ocorre por simples acaso, tampouco decorre de determinação necessária, por terem alguns mais méritos que outros.

Detalharei um pouco mais o modo como defini meu objeto de estudo. Meu primeiro critério para eleger um objeto de análise que contribuísse para o que eu pretendia estudar se concentrou na intensidade com que circulavam discursos relativos a *sobre* e *como* devia ser a disciplina, bem como *por que* se devia ser disciplinado; além disso, indaguei-me sobre o *que* acontecia quando se era indisciplinado. Tais questões, apesar da força das enunciações sobre escolas empreendedoras, não mostravam ter se esvaziado de importância em discussões diversas, como talvez se imagine. Em minha busca, encontrei vários nomes de autores como Içami Tiba, Leo Fraiman e Augusto Cury, bem como espaços midiáticos como a Revista Nova Escola. Sem me alongar em demasiados exemplos de possibilidades, Augusto Cury chamou minha atenção por

muitos motivos e destaco um deles: ter uma rede de escolas que utiliza metodologia guiada por sua autoridade propositiva, a Escola da Inteligência<sup>2</sup>. Além disso, Augusto Cury é um dos autores de livros mais vendidos nas últimas décadas no Brasil, assim como em outros países.

Atentando às características desse autor de livros direcionados a ensinar como lidar com a educação e com os estudantes, elaborei uma seção no capítulo de análise para abordar sua trajetória, formação e seus principais posicionamentos, destacados em sua biografia. Retomo, a seguir, o principal motivo de escolha: a circulação, pois, este aspecto tomou proporção importante em minhas buscas por uma instância na qual assentar as discussões que pretendia desenvolver.

Destaco mais algumas questões que orientaram minha decisão: como decidir o que analisar entre os possíveis objetos? Em outras palavras, como definir, a partir de múltiplas possibilidades, um único objeto em relação ao qual nos comprometemos aprofundar análise, observando aspectos como suas condições de emergência, e mantendo-se atento às relações desse com outros materiais? Como Olhar para Cury não como autor que é consciência e sujeito fundante do próprio discurso, mas um ponto de encontro, um nexos entre redes discursivas, que organiza significados de determinadas formas?

No site *Publishnews*, focado no mercado editorial e em notícias literárias, há seções em que constam os livros mais vendidos. No site, predominava a literatura de autoajuda entre os livros mais vendidos, na aba que engloba todos os gêneros<sup>3</sup>. Na listagem de 2015, dois dos dez livros mais vendidos eram de autoajuda, um deles o livro *Ansiedade — Como enfrentar o mal do século*, de Augusto Cury, que ocupava o sexto lugar. A lista de 2016 conta, também, entre os livros mais vendidos, com duas obras de autoajuda, entre essas, mais uma vez, o mesmo livro de Cury, porém em oitavo lugar. Em 2017 aparecem seis livros de autoajuda entre os dez primeiros mais vendidos e Cury, com o mesmo livro já citado, figura em décimo lugar. Porém, nesta listagem está também seu

---

<sup>2</sup> A rede conta com mais de mil escolas conveniadas, mais de cinco mil professores e em torno de 33 mil alunos. O programa de ensino da Escola da Inteligência é apresentado como fundamentado na Teoria da Inteligência Multifocal, elaborada por Cury. O objetivo da metodologia é melhorar a aprendizagem, as relações interpessoais, a participação da família, bem como reduzir a indisciplina por meio da educação das emoções e da inteligência. O site institucional em português está disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/ranking>. Acesso em: 10 mar. 2022.

livro *O homem mais inteligente da história*, em terceiro lugar, o que mostra a produtividade do autor. Em 2018 aparecem sete livros de autoajuda entre os dez primeiros mais vendidos, mas Cury não está nessa lista. Nas listas de 2019 e 2020 foram nove e seis livros de autoajuda, respectivamente, os mais vendidos, em listas de dez, sem a presença de Cury entre os mais vendidos na listagem geral, mas sem que ele deixe de aparecer no nicho específico de autoajuda, o que salienta o crescimento do interesse pelo tema e a presença do autor. Esse breve apanhado me parece útil para pensarmos em uma ascensão da procura por esse tipo de obra, compreendendo-a como leitura que busca conduzir cada um a melhor conduzir a si mesmo.

Estabelecido o problema e o foco da pesquisa era preciso, ainda, delimitar quais materiais constituiriam o *corpus* analítico do estudo. Havia muitas possibilidades, pois Cury é palestrante, possui rede de escolas com material pedagógico próprio voltado à gestão da emoção, além de um site de cursos de gestão da emoção<sup>4</sup> com foco terapêutico, mais sua produção de livros. Escolhi me debruçar especificamente sobre os livros, pois, representavam a maior circulação discursiva do autor e pela qual é mais reconhecido. É importante ressaltar que esse autor é conhecido/incluído na categoria *autoajuda* —embora, por vezes, ele discorde dessa inclusão— e esse ponto é discutido na pesquisa também pela crescente inserção desse gênero nas leituras de profissionais da Educação, inclusive recomendado por professoras durante a formação (MARÍN-DIAZ, 2012; LOPES, 2012; 2016).

Encontrei, em diversos sites, principalmente das editoras em que Cury publicou, e no site oficial do autor, uma série de resumos de seus livros. A partir desses resumos, e por vezes de resenhas de leitores quando percebia a necessidade de obter mais informações além das fornecidas nos resumos, delimito os livros especificamente direcionados à área da Educação ou, como o autor constantemente diz, aos educadores: pais e professores. Entre esses livros, excluí aqueles que visivelmente não abordariam o tema da disciplina ou indisciplina, ou mesmo os que tratariam esta questão muito incipientemente. Entre leituras e releituras sobre as possibilidades que precisariam ou não ser estipuladas como *corpus* analítico da pesquisa, de acordo com a busca por obras

---

<sup>4</sup> A tônica da emoção nos trabalhos do autor fez também parte da análise, mas não abordarei isso neste texto para não desviar sua proposta.

que tematizassem as questões que procurei, selecionei os seguintes livros para constituição do corpus: *Pais brilhantes, professores fascinantes* (2018a); *Filhos brilhantes, alunos fascinantes* (2015); *20 regras de ouro para educar filhos e alunos* (2017) e *Socorro, meu filho não tem limites!* (2018b).

Cabe referir que, feita a escolha, eu os li de forma atenta, fazendo uma seleção interessada. Durante a leitura do material selecionado produzi anotações das ideias que me poderiam ser úteis, tanto em cadernos físicos, quanto em arquivos digitais, de forma bem simples, sob o formato de bloco de notas. Além disso, em um documento *Word*, fiz anotações de excertos desses livros com as informações de qual livro e em qual página estes estavam apresentados. Coloquei um excerto ao lado do outro, separando-os, apenas, por um ponto e vírgula em um formato de texto corrente, o que me pareceu poderia ser útil, posteriormente.

Desse momento inicial resultou um arquivo de vinte e três páginas de excertos em sequência. Após a leitura dos quatro livros e feita essa seleção, pude passar a olhar para a discursividade contida nessas obras fora de sua materialidade, olhando apenas para as minhas anotações, buscando por recorrências e analisando possíveis relações acontecimentais. Claro, é preciso ressaltar que esse processo ocorria entre estudos e discussões que me modificavam. Portanto, nem os excertos eram os mesmos ao estarem incluídos no *corpus*, nem eu era o mesmo do começo ao fim da organização desses materiais. Como aponta Karla Saraiva (2009, p. 24) ao pensar metodologias com Foucault, “a definição de como se irá proceder já é uma parte da análise. O modo como se interage com o material já é, em si, uma imposição de significados”.

Nesse momento surgiram outros caminhos teóricos que me pareceram necessários, como, por exemplo, os conceitos de segurança e de risco, temas que não esperava encontrar tão fortemente quanto encontrei. Comecei a reler as anotações repetidamente, elaborando novas anotações até estar consideravelmente mergulhado naquelas produções discursivas. A cada assunto que surgia e me atingia, caminhos de leituras e problematizações se ramificavam. Assim, enxerguei de forma mais prudente as possibilidades de eixos de análise. Entre conversas de orientação, minha orientadora sugeriu que eu estruturasse quadros no corpo do texto, pois, isto poderia ajudar a tornar certas recorrências mais visíveis. Busquei referências sobre isso e tentei criá-los, mas, ao

testar, tudo me parecia ficar mais visualmente confuso, o que me levou a modificar o modo de elaboração dos quadros.

Vale ressaltar que nada dessa descrição aconteceu linearmente, ainda que eu procure representar o processo de construção da pesquisa com certo encadeamento lógico. Durante a busca por materiais teóricos que me amparassem na discussão absolutamente necessária sobre o gênero em que Augusto Cury atuava na maioria de seus livros, a autoajuda, deparei-me com a densa pesquisa da professora Dora Marín-Díaz (2012) — atualmente professora na Colômbia — e, casualmente, ao fim de minha leitura de seu material, descobri que ela viria ao Brasil para um seminário sobre construção de arquivo e metodologia arqueogenealógica. Tanto a leitura de sua pesquisa quanto o seminário inspiraram a organização de meu material, embora de um modo diferente e com propósitos diferentes dos dela.

Marín-Díaz organizou seu texto de maneira corrente, sem apresentar os quadros elaborados, com sequências argumentativas. Assim, posicionou seu arquivo — *arquivo* como conceito foucaultiano equiparável ao que chamo de *corpus* neste trabalho — de forma ampla em uma abundância de quadros organizacionais ao fim de sua pesquisa, em anexos.

Portanto, minha organização das anotações perdurava entre diversas inspirações. Até elaborar algumas conclusões, realinhei todas as anotações. É importante salientar que este processo envolveu a exclusão de apontamentos que em determinado momento me pareceram dispensáveis ou repetitivos, bem como a delimitação de cada excerto nos eixos até então organizados: *O que pensa Augusto Cury sobre a educação?* e *Indisciplinado patológico* e *Indisciplinado inconcorrencial*. Cabe salientar que esses eixos foram apresentados na versão final como (1) *O que diz Augusto Cury sobre o sistema educacional contemporâneo?* (2) *O indisciplinado patológico*; e (3) *O indisciplinado incompetente*.

Mostrar esses deslocamentos na nomeação dos eixos envolve também mostrar como fui, ao longo do desenvolvimento de análise, refinando a compreensão de certas noções. No primeiro eixo, entendi que não se tratava de atentar para o que supostamente Augusto Cury pensa, no sentido de algo oculto, ou do que está por trás do que vemos, e que eu deveria descobrir. Tratava-se de atentar para o que está dito, deixando saliente e mais visível aquilo que é visível, mas que, por ser tão recorrente, deixamos de estranhar. No segundo eixo mantive a denominação inicialmente pensada,

mas, compreendi de outra maneira as redes discursivas implicadas, ao refiná-las para dispor melhor as ligações e condições que possibilitavam relacionar o patológico à categorização indisciplinar. O início do terceiro eixo compreende características identificadas como de alguém que, em uma racionalidade neoliberal, seria incapaz de concorrer — daí o uso do termo inconcorrencial, visto que a concorrência é um imperativo decisivo para o funcionamento da lógica neoliberal. No entanto, conforme desenvolvia meus estudos, a relevância e a dispersão de outro conceito diretamente ligado a isso se mostrou mais pertinente à discussão que a concorrência: a competência. Este termo se proliferou em diversas áreas, sendo relevante salientar, para esta pesquisa em Educação, o peso que adquire na construção da Base Nacional Comum Curricular e em outras discussões contemporâneas sobre Educação. Além disso, é importante mostrar como essa categorização se mostrou diretamente articulada a características de incapacidade para alcançar as competências exigidas, necessárias, inclusive, para concorrer, mas não somente.

Abro um parêntesis em meu relato para registrar que, nessa etapa da pesquisa, sentia-me como se participasse de uma corrida em que a distância era a mesma, mas, o tempo necessário para alcançar o ponto de chegada, reduzido. Isto porque só conseguiria participar do processo seletivo para o doutorado no Programa de Pós-Graduação da UFRGS no mesmo ano previsto para a defesa de minha dissertação se adiantasse a data da defesa. Portanto, tive cerca de cinco meses a menos para o desenvolvimento da pesquisa, que defendi na última semana do prazo, antes de as medidas de distanciamento social começarem a ser implantadas devido à pandemia da covid-19.

Isso mudou, e muito, o que eu planejava para a dissertação. Assim, se algo na narrativa que elaboro neste texto soou demasiado tranquilo, isto decorre, provavelmente, da busca por ser o mais detalhado e didático possível em minha descrição. Faço, a seguir, mais alguns comentários sobre a elaboração dos quadros que construí para me auxiliar durante as análises.

Ao incluir os excertos nas categorizações neles criadas, percebi a dificuldade que teria para lidar com a quantidade de material selecionado. Além disso, a organização dos dados ainda não me parecia ser suficientemente “palpável”, ou melhor, não seria possível expor no corpo do texto da dissertação tudo que fora estipulado como *corpus* de análise.

Para lidar com isso, tive outra inspiração. Entre minhas leituras de referência consta o artigo *A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa* (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013), além da dissertação de Maurício dos Santos Ferreira (FERREIRA, 2009) sobre o cunho educativo da discursividade acerca dos currículos, no jornal *Zero Hora*. A forma em que está disposta a análise discursiva empreendida por Ferreira (2009) forneceu-me boas pistas para pensar como lidar com o material que dispunha para incorporar ao texto. Ferreira (2009) não nos mostra o tamanho e os detalhes de seu *corpus* de pesquisa, assim como faz Marín-Díaz (2012), e isto demonstra não haver modelos que se deva seguir para resolver um problema, como o que eu tinha em mãos naquele momento. Porque os eixos eram ainda categorias demasiadamente amplas para organizar a construção do texto sem encadeamento apropriado, decidi criar uma subdivisão que nomeei *divisão argumentativa*. O primeiro eixo foi separado em seis divisões argumentativas: *Posicionamento de autoridade; Patologia social e excesso de informação; Crise e fracasso do sistema escolar; Necessidade de flexibilidade e superação; Pedidos e recomendações para a cura; Escola da Inteligência*. O segundo e o terceiro eixos foram separados em três divisões argumentativas: *Causas, Gestão e resolução e Características*.

Ao juntar essas breves conclusões de organização pude compreender que a criação de quadros em que esses eixos ficassem expostos poderia ser produtiva não somente para minha organização pessoal, mas também para mostrar como cheguei a tais resultados e a outros tantos que não usei. Além disso, penso que os quadros elaborados por mim talvez sejam úteis para outros que se interessarem em pesquisar sobre o material que analisei. Essa elaboração resultou em quase noventa páginas de quadros que não fazem parte do presente texto, mas estão em minha dissertação dispostos em anexo da seguinte maneira:

Eixo analítico:				
Citação	Livro	Página	Divisão argumentativa	Anotações

Durante o processo de análise uma inquietação sobre o conceito de indisciplina me perturbava: colocá-lo como oposto à disciplina, ou mesmo como algo que simplesmente não se conduz segundo a norma espaço-temporal produzida pela

disciplina. Parecia-me ser necessário ir além. Assim, busquei alguma noção que ampliasse ou quebrasse essa binaridade, pois, entendo que a principal função dessas dicotomias é esconder as relações de poder-saber que as produzem e que as mostrariam em sua multiplicidade. A partir dessa problematização pensei em *não disciplina* e *indisciplina* e, no foco que se delimitou desde então, formei uma tríade composta por *disciplina*, *não disciplina* e *indisciplina*.

Isto posto, o sujeito disciplinado é reconhecido a partir da norma desenvolvida historicamente — isto é, sob determinadas racionalidade e governamentalidade — aplicada em um amplo mecanismo de vigilância e exame de uma sociedade e cultura. O sujeito não-disciplinado pode ser reconhecido como visivelmente capaz, possível de se reconhecer como humano, mas, visto como ainda infantil, isto é, não-disciplinado-ainda, por haver um processo de disciplinamento em curso, marcado em seu corpo, no mesmo instante em que se olha para ele. Ele está sempre a poucos passos de saber lidar com o que é preciso. Portanto, o sujeito indisciplinado não é, a partir da argumentação que construí, um oposto do disciplinado. Não é ninguém inadequado ao que deveria ser no projeto de normalidade, e nem mesmo meramente fora do que é preciso fazer no tempo-espaço disciplinar. Reconheço no indisciplinado sujeito inserido em uma categoria específica, não simplesmente inversa da disciplina, mas afirmativa de alguém visivelmente incapaz de ser disciplinado. Vale reforçar: não estou dizendo que alguém é ou não é dessa ou daquela maneira, mas estou tratando, exatamente, de mostrar como agimos ao categorizar este ou aquele indivíduo conforme uma dessas três maneiras e buscando emprega-las como conceitos-ferramenta de análise para tensionar o que surgiu das enunciações organizadas.

Duas últimas questões sobre esse aspecto: por que considero esses três conceitos como *conceitos-ferramenta* e por que considero *multiplicidade* uma tríade e não uma díade? Primeiramente, considero-os conceitos-ferramenta por serem úteis para analisar determinadas questões e “apertá-las”, tensioná-las a partir deles para verificar o que surge desse tensionamento. Ressalto: o termo composto *conceitos-ferramenta* expressa um caráter operativo. Esta é, também, não uma forma de comprovar algo, mas uma maneira de testar e analisar o que é produzido. Diante da segunda questão, parece-me que a prática de entender o mundo segundo uma binaridade teórica é uma tentativa de essencializá-lo para criar um encadeamento fechado, em que não há nada além de uma

entre duas alternativas. Este movimento se fecha à multiplicidade e encerra a totalidade em si. Contrariamente, na tríade que proponho, há uma dimensão aberta, em que o gradiente faz parte da própria forma.

A formulação de uma tríade tornaria explícita, assim, uma gama de nuances entre suas pontas. Não existem três na tríade, senão múltiplas formas de enxergar uma estratégica tríade pontual. Entretanto, não me refiro a algo inerente ao número três, o que cairia em outras formas transcendentais de pensar, mas à necessidade de explicitar, ao mesmo tempo, uma tríade como estratégia de tensionamento e aberta à multiplicidade. Cada ponto entre as três ferramentas produz uma dobra de diferença para a qual precisaríamos estar atentos, o que implica ser não uma coisa *ou* outra, mas um contínuo *e...*, obrigando-nos constantemente a diferenciar o que estamos analisando.

Com esses elementos, caminhei e estabeleci ganchos que ligassem as enunciações contidas nos excertos a suas condições de possibilidade. Os processos de subjetivação e as práticas divisoras que produziam indivíduos capazes de lidar com os problemas da vida, de se adaptarem, o tempo todo, a uma necessidade constante de conduzir a si mesmos e de fazerem de si uma empresa, que precisa de investimento constante. Além disso, de fazer de si capital humano que atenda à lógica do Mercado, que seja flexível e competente em relação às habilidades exigidas. A governamentalidade neoliberal é condição necessária para dar sentido a essa forma de subjetivação. O disciplinado que precisa obedecer a uma ordenação é incapaz de produzir a si mesmo como capital. Portanto, a categoria indisciplinado dividi dois personagens, o patológico e o incompetente, e responde às exigências de nossa época. Tanto o patológico — com as maneiras dos saberes *psis* especializados na conduta humana e na autoridade para fazer todos lidarmos com o que vivemos para continuarmos resilientes —, quanto o incompetente, forma que surge com as condições de uma governamentalidade, exigem aprendizagem constante de habilidades e competências para suprir o risco do fracasso, ou de se tornar um intruso na segurança do sistema. O incompetente tem em si a impossibilidade do sucesso por ser incorrigível naquilo que é preciso ser para conduzir a si mesmo.

**Um descanso, um respiro e outro passo**

Se me agradam tanto as analogias com as caminhadas é porque gosto mesmo de caminhar. De quantas formas se pode caminhar, não é mesmo? Caminhar bem pode ser pensado como diferente de andar. É preciso andar para chegar a algum lugar, mas caminhar, talvez, tenha esse algo a mais que exige uma presença. Ando até o mercado, quando preciso comprar algo, mas, em outro dia, ao caminhar, percebo uma pintura em grafite... Estava ali na última vez que passei? Que modos de atenção são necessários para um se tornar outro? Neste momento, pouco importa. A falta que sinto, durante a pandemia, de caminhar, tirou-me muitos prazeres. O descanso que eu teria ao fim da minha pesquisa de dissertação, sem dúvida, teve um gosto bem mais amargo, levando em conta o momento que vivemos. Às vezes ando até o mercado, com todos os cuidados possíveis, mas não lembro mais da última vez que caminhei.

O fazer pesquisa e todas as práticas acadêmicas têm suas tensões cada dia mais debatidas, desde seus imperativos de produtividade até os prazos curtos sempre batendo no nosso ombro, enquanto as pernas se mexem. Contudo, também é nesses ambientes, em grupos de estudos, em leituras para pensar o presente e em escritas como as deste texto, que tenho momentos de “respiro”. O ar anda denso, meio áspero e a cada notícia diária os pulmões parecem preferir ir para outro lugar. Mas é preciso respirar para caminhar. É preciso respirar. É preciso respirar. Em uma pandemia, na qual a respiração é a principal característica do desespero, dizer ser preciso respirar para caminhar talvez soe banal. Pois bem, se é preciso agora lutar para sobrevivermos, será preciso lutarmos para mais que sobreviver, viver, para mais que andar, caminhar. Caminhar para se encontrar, mas também para se perder: para nos perdermos juntos e nos perdermos em encontros que lembrem de uma vida como potência na qual precisamos nos atentar para, assim como busquei aqui discutir, os lugares que habitamos e o modo como os olhamos. Que nestas territorialidades e tensões possamos, juntos, descansar, habitar, respirar e dar mais um passo... e outro.

## REFERÊNCIAS

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2015.

CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos**: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. São Paulo: Planeta, 2017.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018a.

CURY, Augusto. **Socorro, meu filho não tem limites!** Manual prático para educar filhos ansiosos, mas muito inteligentes. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018b.

ECO, Umberto. **Seis passos pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Curriculum Vitae**: selecionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possuam... . 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

LOPES, Carine Winck. **Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & Literatura de autoajuda**. 2012. Dissertação (Dissertação em Educação) — UFRGS, Porto Alegre, 2012.

LOPES, Carine Winck. **Presença do gênero autoajuda na formação de professores: práticas de leitura de estudantes em cursos de Pedagogia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MACHADO, Dimitrius Gonçalves. **A categorização do indisciplinado na escola atual**: uma análise a partir do transbordamento da literatura de autoajuda na Educação. 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e Educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — UFRGS, Porto Alegre, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes,

2008.

SARAIVA, Karla. Diário de uma pesquisa *off-road*: análise de textos como problematização de regimes de verdade. In: FERREIRA, Taís; SAMPAIO, Shuula Maíra Vicentini (orgs.). **Escritos metodológicos**: possibilidades na pesquisa contemporânea em Educação. Maceió: EDUFAL, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.