



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leonardo Henrique Brandão Monteiro

**QUANDO O FUTURO É PRESENTE: UMA ANÁLISE SOBRE
PROJETOS E PROJEÇÕES DE FUTURO SOB A LÓGICA DA
(IN)DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR**

São Carlos

2019

**QUANDO O FUTURO É PRESENTE: UMA ANÁLISE SOBRE
PROJETOS E PROJEÇÕES DE FUTURO SOB A LÓGICA DA
(IN)DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Leonardo Henrique Brandão Monteiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin.

São Carlos
2019

Leonardo Henrique Brandão Monteiro

**QUANDO O FUTURO É PRESENTE: UMA ANÁLISE SOBRE
PROJETOS E PROJEÇÕES DE FUTURO SOB A LÓGICA DA
(IN)DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

São Carlos, 26 de fevereiro de 2019.

São Carlos
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Leonardo Henrique Brandão Monteiro, realizada em 26/02/2019:



Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin
UFSCar



Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP



Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar

A Thereza Christina Brandão, minha mãe, pelo apoio irrestrito ao longo desses anos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais tenho apenas a agradecer todo o apoio que eles me deram neste processo. Mas, aqui, em especial, queria agradecer meu pai por um dia ter me dito uma frase do pastor Martin Luther King Jr. que seria quase que um mantra em dias difíceis nestes dois anos de mestrado. “Se não puder correr, caminhe. Se não puder caminhar, rasteje. Mas, siga sempre em frente”.

Agradeço ao Prof. Antonio Alvares Soares Zuin, meu orientador, pelos conselhos, pela liberdade e por auxiliar de maneira gigantesca na formulação e construção desta pesquisa. A Prof. Paula Ramos de Oliveira e Prof. Flávio Caetano da Silva pela participação na banca de qualificação, com extrema generosidade nas contribuições tecidas por parte de ambos. E, também por participarem da banca de defesa. Ao Prof. Flávio, ainda, agradeço o acolhimento em grupo de pesquisa por ele coordenado em idos de 2016. Gostaria de agradecer aos membros do Grupo de Estudos Teoria Crítica e Educação pelas discussões realizadas no período do mestrado. Ao Prof. Luiz Roberto Gomes que além de coordenar o Grupo de Estudos ao lado do Prof. Zuin, coordenou duas disciplinas que cursei no mestrado. Grande parte do respeito que hoje nutro pela Teoria Crítica advém da realização de uma disciplina sobre esta temática coordenada pelo Prof. Luiz. Aos colegas que frequentaram as mesmas disciplinas, meus agradecimentos pelas discussões e minhas desculpas, pelas vezes em que iniciei uma discussão próximo ao fim da aula.

Agradeço de forma incomensurável a generosidade dos profissionais da escola Úrsula. Em especial, gostaria de agradecer a Inspetora de alunos que me auxiliou nas entrevistas com os alunos, a Mediadora que me forneceu acessos e informações sem as quais a análise não poderia ter a mesma profundidade e a Professora que além de grande interlocutora de pesquisa fazia um belo cafezinho. Agradeço a Vice-Diretora e ao Diretor pela imensa generosidade em permitir que realizasse o campo na instituição escolar por eles gerenciada. Aos alunos e demais profissionais que participaram da pesquisa de forma direta ou indireta, muito obrigado!

À Luana Hercule, agradeço a parceria de todo o último ano, a inspiração em momentos no qual nada mais parecia caminhar e a paciência para ouvir meus intermináveis áudios sobre a pesquisa no *Whatsapp*. A Maurilio Silva e Alberto Rocha agradeço as incontáveis discussões sobre ciência, antropologia e toda e qualquer área do

conhecimento. Agradeço enormemente a André Sales, Murilo Roldão e Lívia Gabriela Balog pelo auxílio na elaboração do projeto que me permitiu adentrar a pós-graduação pelo PPGE da UFSCar. A Gabriela Ferreira quero agradecer pelo auxílio nas transcrições, sem o qual a pesquisa não teria fluído, provavelmente. A André e Murilo, ainda agradeço os estudos realizados no Departamento de Matemática – DM, que podem não ter rendido frutos no momento esperado, mas que foram vitais para instigar a teimosia em não desistir de entrar no mestrado.

Crescer nas ruas, quadras e praças de Piracaia, muito provavelmente me auxiliou a possuir a sensibilidade sociológica necessária para compor uma análise compreensiva do mundo escolar. Eterna gratidão ‘aos mlk’. Felipe Nogueira, Francisco Jucélio, Afonso Pena, Hiago Leme, Ricardo Carratu, Carlos Augusto, Marlon “Vulgo Invasor”, Charles, Marco Aurélio “Lelo”, Willian “Macarrão”, Wilson, Hian, Alisson “Dú”, e todos os muito outros que dividiram esses espaços comigo e me ajudaram a ser quem sou hoje.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Apoio, sem o qual as páginas que se seguem possuiriam uma qualidade absurdamente inferior.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre padrões de sociabilidade de estudantes de uma escola pública gerenciada pelo Estado de São Paulo. Os padrões de sociabilidade descritos são classificados a partir de um virtual futuro que envolve as projeções de futuro que incidem sobre os estudantes advindas de seus colegas e dos profissionais escolares, bem como, os projetos e protensões de futuro dos próprios alunos. As categorias de futuro que organizam a analítica destes padrões de sociabilidade são: o *bom-futuro*, o *não-tão-bom futuro*, o *não-futuro* e a negação das perspectivas de futuro. Estas categorias, são uma espécie de tipos-ideais, não operam como previsões sobre os destinos dos discentes, mas atuam como aglutinadores de sociações (SIMMEL, 2006) e ações sociais (WEBER, 1969) específicas, ou seja, de padrões de sociabilidade. Mobilizadas na construção do argumento analítico desta dissertação existem duas partes do escrito, que se complementam. Uma primeira na qual serão apresentados os elementos teóricos relevantes para a compreensão da reflexão proposta. Construirei uma espécie de triângulo analítico. Em um vértice se encontra a lógica (in)disciplina como mediadora da maior parte das relações desenvolvidas no espaço escolar. Noutro vértice estão as moralidades presentes nas sociações e ações sociais dos atores escolares. Em um último vértice estão os sujeitos sociais que são considerados a partir de seu caráter individual, sendo que como referência ontológica estes sujeitos se valeriam, muitas vezes, do individualismo. Este triangulo analítico aparece na maior parte das vezes de forma tácita. A segunda parte deste texto consiste na apresentação de dados empíricos retirados da articulação do pesquisador com os sujeitos, os quais as sociações e ações sociais foram objeto da reflexão e da tentativa de compreensão empreendidas. Materializa-se a análise de dados empíricos na forma de peças etnográficas, nas quais os significados destes padrões de sociabilidades serão trabalhados. Dentro destas peças etnográficas residem ambiguidades que em muitos momentos demonstram a precariedade e a artificialidade dos tipos-ideais trabalhados. Bem como, as suas potencialidades para nos ajudar a compreender e refletir sobre o microcosmos escolar.

Palavras-Chave: Padrões de Sociabilidade estudantil; Sociologia da ação crítica; Projetos e Projeções de Futuro no ambiente escolar

ABSTRACT

This paper presents an analysis of sociability patterns of students from a public school run by the State of São Paulo. The described patterns of sociability are classified from a virtual future that involves the future projections from their colleagues and school professionals that affect students, as well as the students' future projects and future protentions. The categories that organize the analysis of these patterns of sociability are: the good future, the not-so-good future, the non-future, and the negation of future prospects. These categories are a kind of ideal-types, do not operate as predictions about the destinies of the students, but act as agglutinators of sociations (SIMMEL, 2006) and social actions (Weber, 1969), of patterns of sociability. Mobilized in the construction of the analytical argument of this dissertation there are two parts of the writing, which complement each other. A first one in which the theoretical elements relevant to the understanding of the proposed reflection will be presented. I will build a kind of analytical triangle. At a vertex lies the logic (in)discipline as mediator of most of the relationships developed in the school space. At another vertex are the moralities present in the sociations and social actions of the school actors. In a last vertex are the social subjects that are considered from their dividual character, being that as ontological reference, these subjects would be worth, often, of the individualism. This analytic triangle appears most often tacitly. The second part of this text consists of the presentation of empirical data taken from the researcher's articulation with the subjects, which the social associations and actions were object of the reflection and the attempt of understanding undertaken. The analysis of empirical data in the form of ethnographic pieces, in which the meanings of these sociability patterns will be worked, is materialized. Within these ethnographic pieces reside ambiguities that in many moments demonstrate the precariousness and the artificiality of the ideal-types worked. As well, its potentialities to help us understand and reflect on the school microcosm.

Keywords: Students Sociability Patterns; Sociology of critical action; Projects and Future Projections in the school environment.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	-----------

PARTE I:

A CONSTRUÇÃO DE UM TRIÂNGULO ANALÍTICO

CAPÍTULO 1: A apresentação das bases metodológicas, ou, como analisar moralidades concorrentes	20
---	-----------

Ponto de partida do pesquisador e reflexões iniciais	21
--	----

O que buscou a etnografia?.....	25
---------------------------------	----

Teorizando elementos analíticos concernentes a compreensão de fenômenos nos quais moralidades se entrecruzam.....	27
---	----

CAPÍTULO 2: A Lógica (in)disciplina	34
--	-----------

Breves apontamentos sobre o estudo da (in)disciplina escolar no Brasil	34
--	----

A importância da disciplina para a constituição da escola	42
---	----

Disciplina e Indisciplina	50
---------------------------------	----

CAPÍTULO 3: A agência hodierna, o sujeito dividual	58
---	-----------

A noção ‘indivíduo’: produto de uma dada configuração histórica.....	58
--	----

Os processos de Transformação em curso: O novo capítulo da modernidade	63
--	----

O individualismo como norteador de condutas	65
---	----

A categoria ‘sujeito dividual’ como suporte analítico	69
---	----

PARTE II:

A ANALÍTICA DE PADRÕES DE SOCIABILIDADE

CAPÍTULO 4: Interlúdio teórico-prático	75
---	-----------

Elementos para compreendermos o papel do futuro no presente	75
---	----

Os futuros que constituem as relações presentes no ambiente escolar: O bom futuro, o não-tão-bom futuro, o não-futuro e a negação das perspectivas de futuro	78
--	----

CAPÍTULO 5: A análise de peças etnográficas	84
--	-----------

A aluna Rita e o os alunos inseridos dentro do padrão de sociabilidade classificado arbitrariamente como <i>bom-futuro</i>	84
--	----

‘Borá F1!’	89
------------------	----

A aluna Violeta e exposição de certas ambiguidades	95
--	----

Quando o futuro é negado: Padrões de sociabilidade nos quais são identificados o não-futuro e a negação de perspectiva de futuro.....	99
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CACOFONIA ESCOLAR.....	102
Classificações escolares: como os alunos enxergam alunos que não fazem parte do mesmo padrão de sociabilidade	104
Comparando padrões de sociabilidade que perseguiriam futuros moralmente legitimados.....	105
REFÊRENCIAS	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho ancora suas afirmações empíricas sobre um estudo de caso. A investigação realizada à dissertação se debruçou sobre uma escola pública, gerida pelo estado de São Paulo e que se descreve em seu Projeto Político Pedagógico como: “uma escola bem localizada que atende alunos de periferia”. A escolha de tal escola, não se realizou em função de ser uma escola com alto índice de casos notórios de indisciplina escolar. Mas, por ser uma escola pública - um dos objetivos deste empreendimento investigativo, foi o de fornecer elementos para a reflexão deste tipo de instituição – compreendida pelos moradores da cidade, incluso, seus alunos como uma escola mediana. Desta forma, esta escolha repousou, principalmente, na inferência de que uma escola considerada mediana pelos moradores da cidade comportaria em seus atores amplas concepções sobre as possibilidades dos locais sociais futuros dos alunos que a frequentam. O período detidamente em campo se estendeu por volta de cinco meses, período no qual, foram realizadas as observações de campo e entrevistas. As afirmativas e escolhas teóricas deste escrito refletem o que penso possuir maior adequabilidade para lidar com as observações de campo e as formas pelas quais parece o espaço escolar se organizar em padrões de sociação¹ (SIMMEL, 2006) e ações sociais² (WEBER, 1969) variados, mas que possuiriam certa regularidade. De modo que, configuram padrões de sociabilidade³ específicos que podem ser categorizados a partir das formas pelas quais, os estudantes concebem seus futuros, e pelas projeções de outros atores escolares, profissionais e colegas, sobre os futuros destes discentes. Ou seja, podem ser classificados através das influências de um futuro virtual no presente.

O modo como poderia analisar e avançar numa perspectiva compreensiva sobre estes padrões de sociações e ações sociais, se tornou cada vez mais claro após a incursão à campo e as reflexões que foram incitadas diante desta inserção. Conforme tentava desenrolar os fios de uma trama extremamente embaraçada que eram as formas como o

¹ O conceito de *sociação* presente em Simmel (2006) é vital para debatermos acerca da socialização humana. Seriam as sociações a forma pela qual os seres humanos interagem. Elas mediatizariam as intenções por detrás das ações sociais, mas também comportariam uma dimensão de efeito múltiplo e recíproco entre os participantes, de modo que, os agentes sociais ao participarem de uma sociação se modificariam e modificariam a própria dinâmica do sociação, ou seja, reatualizariam as dimensões culturais que as englobam. Esta discussão será retomada no quarto capítulo.

² Segundo Weber (1969: 18) uma ação humana pode ser considerada, uma ação social quando orienta-se pelas ações de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperadas como futuras.

³ Neste escrito *padrões de sociabilidade* se refere a uma confluência entre os padrões de sociações e ações sociais observados, ou seja, das unidades básicas de análise de uma sociologia compreensiva.

futuro, existente em virtualidade, influenciava as ações sociais e sociações realizadas pelos alunos no presente, me encontrava frente a questionamentos intensos sobre a forma de se conceber analiticamente a agência dos seres humanos no tecido social. Tudo isto dentro de um microcosmo social permeado e organizado através de uma lógica (in)disciplinar. Epistemologicamente, a primeira influência do campo consistiu em constatar que os alunos racionalizam suas condutas *a posteriori*. As dimensões morais/éticas de suas ações sociais pareciam ser constatadas/organizadas apenas quando demandadas, fosse pelos profissionais escolares na hora de algum ‘sermão’ ou então por algum outro motivo, como as entrevistas realizadas por um aluno de pós-graduação. As morais presentes nestas racionalizações dialogavam com as existentes no ambiente escolar de forma típica, mas também eram atravessadas por morais e valores exógenos a instituição escolar.

Fora durante a observação dos sermões realizados pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica em investigação realizada para um projeto de iniciação científica, que advieram as questões de pesquisa que motivaram o ingresso em um mestrado na área de Educação. Na oportunidade em questão, verifiquei que constantemente estas funcionárias interrogavam o aluno sobre o porquê de ele ter realizado algum ato, em geral um ato considerado indisciplinado por elas. Notei que o discente em raras ocasiões respondia prontamente, parecia elaborar algo antes de falar. Isto poderia indicar que o aluno estava analisando qual a resposta que a profissional gostaria de ouvir? Ou, então, poderia denotar que ele estava pensando na coerência de seu ato para si mesmo? Ao retornar a mesma instituição para empreender minha pesquisa de campo, a nível de mestrado, passei alguns momentos na sala da mediação, onde a Mediadora realizava a mediação dos conflitos escolares. Esta mediação de conflitos usualmente correspondia a sermões ou broncas que a mediadora aplicava aos alunos, bem como medidas administrativo-punitivas como advertências e suspensões⁴.

⁴ Durante as conversas entabuladas com a Mediadora no período de campo, pude notar que estas atribuições não eram exatamente aquelas que ela gostaria de realizar no cargo de *mediadora de conflitos*. A profissional parecia preferir mediar conflitos entre estudantes. Estas mediações, por sua vez, usualmente não demandavam medidas administrativo-punitivas, mas apenas conversas que visavam ocasionar mudanças e (re)atualização de condutas dos estudantes entre si. Trazendo na visão da profissional mudanças na forma de os alunos conviverem no espaço escolar e por consequência no processo de aprendizagem dos mesmos. Os conflitos entre estudantes e a instituição, seja na figura de seus profissionais ou na figura de suas regras, necessitava de medidas punitivo-administrativas encaradas pela Mediadora como inócuas e ineficazes na otimização das relações interpessoais daquele espaço.

Pude constatar nesta segunda inserção etnográfica na escola, que os alunos não apenas racionalizam suas condutas *a posteriori*, mas as (re)atualizam, por vezes, quando confrontados, ou por outras razões. Em uma dessas sessões de mediação, o aluno Vitor Hugo⁵ havia sido encaminhado pela inspetora - o estudante em questão havia saído da aula sem motivo aparente e a professora que estava em sua sala não o deixara regressar. Durante o sermão dispendido pela profissional, o aluno não fora inquerido sobre os motivos de sua ausência da sala de aula, mas sim, se gostaria de participar de alguma chapa do grêmio estudantil, o aluno respondeu que não. Ao ser questionado sobre a motivação da negativa, não soube responder – me recordei dos alunos interpelados sobre seus atos considerados indisciplinados observados na iniciação científica. A mediadora, pediu para que ele pensasse sobre participar do grêmio, então, o inquiri sobre ser um aluno ‘bom’ e ele responde que possui boas notas. Ela escreve em um papel uma autorização para que a professora o permita adentrar a sala de aula e o estudante se retira. A mediadora me explicou as motivações de o chamar para o grêmio⁶, mas o que me inquietou reflexivamente é de que dias depois ele é um dos alunos presentes na reunião das chapas do grêmio e passa a integrar uma delas. A reflexão sobre seu posicionamento no mundo escolar e a racionalização posterior de sua conduta após a conversa com a mediadora pareciam razoavelmente explicar-me os motivos que o levaram a se inserir em uma chapa do grêmio estudantil após negar tão veemente quando a possibilidade fora aventada pela mediadora.

Os estudantes (re)organizavam seus posicionamentos, suas formas e suas intenções ao agir e interagir com o mundo escolar, quando instigados de alguma forma. Mas, este movimento de modificar seus posicionamentos e condutas, logo, suas ações sociais, não era tão simples, pois, simplesmente não abandonavam as redes de relações sociais as quais estavam imersos. Como pude perceber ao conversar com jovens que se descreviam como ‘bagunceiros’ no passado, porém, atualmente seriam ‘bons alunos’. Contudo, muitos destes estudantes eram comumente associados a atos considerados de indisciplina, ou então praticavam tais atos. Deste modo, me encaminhei a pensar que este

⁵ Todos os nomes de pessoas e os da instituição escolar são fictícios, devido ao acordo firmado para a entrada em campo de que a escola, seu pessoal, e os seus alunos não serão identificados. No caso dos funcionários escolares foi realizado um esforço de os nomear a partir de suas funções na escola para ajudar o leitor a compreender o papel de determinado agente no espaço escolar.

⁶ A mediadora procurava compor chapas de grêmio com alunos que fossem em potencial seus aliados. O aluno Vitor Hugo fora convidado pela Mediadora pelo ‘medo’ da autoridade que pareceu apresentar na conversa com ela, este ‘medo’ o caracterizaria como um bom aluno na visão da profissional.

processo reflexivo, comumente, não era o imperativo das ações sociais ali presentes, mas compunha parte do quadro analítico relevante.

Outro elemento instigante que pude visualizar em campo logo nos primeiros dias foi um painel de avisos, no qual eram colocados cartazes e que tinha acima de si o título: “Oportunidades”, confeccionado em letras de papel em várias cores e afixado acima do painel. Este painel me permitiu vislumbrar de forma incipiente alguns dos futuros concebidos como moralmente aceitos para os alunos. Afinal, todo cartaz antes de ser colado naquele quadro necessitava ser aprovado pelo crivo de algum profissional escolar. Lado a lado estavam cartazes de cursos gratuitos de instituições bem diferentes entre si. Havia um cartaz que ofertava um curso de programação ministrado gratuitamente pelo ICMC-USP (Instituto de Ciências Matemáticas e Computação da Universidade de São Paulo) de São Carlos e dois assinados pela casa espírita Nosso Lar⁷, um que ofertava um curso de manutenção de computadores e outro um curso de mercearia e, por fim, um cartaz feito pela Mediadora explicando sobre a importância das eleições do grêmio estudantil e as datas relevantes do processo eleitoral escolar. Certo tempo depois, parei para observar o mesmo painel e além dos velhos cartazes, novos cartazes haviam sido fixados. Eram em um número bem maior que os que observei em um primeiro momento. Nesta segunda mirada se destacaram um cartaz do IFSC-USP (Instituto de Física da Universidade de São Paulo) que tinha como chamada “*Meu eu do Futuro*” e como subtítulo: “*Alunos do ensino médio vão à universidade para uma viagem no tempo*”, havia um site para inscrições, assim como, uma data limite para que estas inscrições fossem efetuadas; cartazes de processos seletivos como do Instituto Federal de São Paulo – IFSP - de São Carlos, da Uniara (Universidade de Araraquara), da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e de um processo seletivo para aprendiz chamado Jovem Bancário⁸; alguns cursos profissionalizantes; um anúncio da escolinha de futebol do Ajax, um clube de futebol da Holanda que ‘caça talentos’ para suas categorias de base nos quatro cantos do planeta. Se somavam a estes cartazes, um cartaz da OBMEP –

⁷ O Nosso Lar é uma entidade vinculada a um centro de espiritismo, que se descreve como “uma Instituição fundada em 02 de dezembro de 1962, que atende crianças e adolescentes de ambos os sexos, sem distinção de raça e religião, dando completo atendimento em alimentação, educação, lazer, saúde e inicialização a profissionalização. Utiliza os recursos e serviços disponíveis na comunidade e desenvolve diversos projetos que completam seus objetivos.”. Esta descrição e mais informações estão disponíveis em https://www.nossolarsaocarlos.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2. Acesso em 17/08/2018.

⁸ Mais informações deste programa para aprendizes podem ser consultadas online em: <https://www.jovembancariobrasil.com.br/>. Acesso em 17/08/2018.

Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - e outro da OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia. A partir do que foi visto nestes cartazes podemos ver a materialização das formas de futuro que são moralmente aceitas no mundo escolar, o acesso ao ensino superior, um posto de trabalho formal, a realização de um curso técnico ou profissionalizante, e até mesmo se tornar um esportista profissional, mesmo que esta última seja uma raridade e a influência direta da escola nesta perspectiva de futuro seja raramente levantada pelos agentes profissionais deste microcosmo.

No outro polo temos as condutas que são estigmatizadas e que conectariam a futuros que não possui uma legitimação moral no universo escolar. As profissionais escolares - mas não apenas elas, parcela significativa dos alunos também o faz - atrelam determinadas condutas a alunos *sem-futuro* aqueles que estariam sujeitos a um *não-futuro*, ou seja, por alunos que as agentes escolares identificam como *nóias*⁹ ou envolvidos em atividades ilícitas. Existe um fundo normativo na escola, dividido em algum grau por todos os envolvidos com a instituição, que o envolvimento com estas atividades é um risco a continuação da própria vida física da pessoa, ou de transtornos que podem ser causadas para a pessoa inserida nesta categoria e/ou seus familiares e pessoas próximas. Desta maneira, dadas as especificidades da escola estudada em casos limítrofes o destino de um aluno pode ser o ensino superior, ou a morte violenta decorrente do envolvimento em atividades ilícitas. Ambos apenas demonstram amplitude dos futuros possíveis dos alunos da escola Úrsula. Cabe ressaltar, ainda, que o segundo caso limite é bem mais raro que o primeiro. Estas categorizações utilizadas no microcosmo escolar para classificar futuros serão trabalhadas em maiores detalhes na seção do texto na qual discutirei as perspectivas de futuro mobilizadas pelos sujeitos escolares, as quais utilizei para organizar o ambiente escolar em diferentes padrões de sociabilidade. Estas categorias neste trabalho operam um arranjo de padrões de sociabilidade que compõe certos quadros de sociações e ações sociais. Estes padrões de sociabilidade não são causados pela virtualidade que o futuro assume no presente como entidade moral, mas, estes padrões de sociabilidade e esta virtualidade do futuro possuiriam em algum grau aquilo que Weber (1999) nomeou como afinidades eletivas que poderiam ser refletidas de maneira analítica. O objetivo deste trabalho é o de

⁹ Nóia é uma categoria “nativa” que caracteriza uma pessoa envolvida no consumo de drogas, principalmente maconha, cocaína e *crack*, de forma direta ou indireta. Porém, podem ser elencadas dentro desta categoria pessoas que não consomem substâncias ilícitas, mas que interagem e realizam atividades de lazer com consumidores, ou mesmo que apenas se comportem como usuários na visão de quem as classifica.

compreender estes padrões de sociabilidades como categorias que organizam e diferenciam alunos e grupos de alunos. De forma que permita analisar suas especificidades. Não pretendo encontrar uma gênese ou uma solução para os comportamentos indisciplinados. Pretendo percorrer um caminho analítico que possibilite a compreensão sociológica e reflexão sobre as formas pelas quais os futuros virtuais dos estudantes se atrelam, ou são atrelados, a padrões de sociabilidade específicos. As quatro classificações utilizadas no trabalho se constituem como tipos-ideais (WEBER, 2006), ou seja, são puramente analíticos, não podendo ser encontrados em sua forma pura na realidade.

Na primeira parte deste trabalho o enfoque é mais teórico e visa trazer à baila as referências teórico-metodológicas da pesquisa, consolidando algo que tendo a nomear de triângulo analítico. Este triângulo funciona como um modo de recortar quais as dimensões da vida social serão consideradas no trabalho. No primeiro capítulo, haverá uma discussão acerca da importância de situar o investigador social no campo ao qual este pretende analisar. Debato a importância da etnografia como ferramenta metodológica, bem como, as reverberações sobre o que se pretende analisar ao escolher esta ferramenta como a principal do trabalho e por fim consolido o primeiro vértice do triângulo ao debater sobre as moralidades que coexistem e concorrem no espaço escolar. A lógica (in)disciplina, segundo vértice do triângulo analítico se encontra trabalhada no segundo capítulo. Serão discutidas: algumas análises que foram realizadas no Brasil sobre a temática; as modalidades de disciplina pregadas por célebres pensadores e as formas pelas quais elas se corporificam no tecido social, principalmente nas instituições escolares; e, de que maneira pode-se pensar nas corporificações da disciplina e da indisciplina no contexto escolar observado. A disciplina como forma de espraiamento de poder pelo tecido social será encarada em sua forma produtiva. Uma das produções da lógica disciplina pela sociedade será a noção de indivíduo que possui duas dimensões relevantes na analítica presente, uma de construção artificial realizada por uma forma específica de governamento da população, o poder disciplinar. E, outra que reflete sobre as origens e consequências ontológicas que a concepção de indivíduo enquanto entidade una e indivisível adquire na Modernidade. No que tange ao nosso período de tempo contemporâneo a consequência que será visível, neste trabalho, será o individualismo como ente normativo. As transformações presentes hodiernamente organizariam os sujeitos sociais, não mais como indivíduos, mas como divíduos (sujeitos individuais), este

insight de Deleuze (2013), é trabalhado a partir das concepções Ott (2018) e atualizado para o contexto que pretendo compreender. Deste modo, se caracterizaria, a atualidade, por um momento de transformações abruptas nas formas pelas quais os seres humanos interagem, de forma que, o individualismo regeria algumas condutas. Ao passo que os seres humanos se comporiam como entidades compósitas, não obstante, comportando agendas e agências contraditórias sem perder sua coerência como pessoa. Este seria o terceiro vértice do triângulo analítico, a solidificação da categoria sujeito individual como uma ferramenta de compreensão dos seres humanos hodiernos. Analisar a realidade a partir destes três pontos não possibilitou a apreensão completa do fenômeno social, devido a limitações provenientes do fato de que compreender a ação humana, a partir da ação humana se constrói dentro de uma articulação (BHABHA, 1998). Contudo, esta articulação traz importantes elementos à reflexão da problemática

A análise fina de dados está reservada a segunda parte. Esta parte será dividida em dois capítulos um no qual apresento de forma mais detida as categorias típicas-ideais que funcionaram como classificadoras ao mundo escolar. *Bom-futuro, não-tão-bom futuro, não-futuro* e a negação das perspectivas de futuro. Estas foram elaboradas, principalmente, a partir e através do campo. Após apresentadas e delimitadas as categorias realizo uma análise de casos empíricos que as ilustram, mostram suas limitações e coerências frente a um microcosmo social extremamente complexo. Os casos etnográficos trabalhados dialogam não apenas com as categorias que classificam o futuro presente em virtualidade no ambiente escolar, mas também são recortados pelos vértices e atravessados pelas linhas que o triângulo analítico composto na primeira parte do trabalho compõe. A parte na qual são tecidas as considerações finais se detém sobre o que fora aprendido neste processo investigativo, bem como, aponta caminhos para pesquisas que possam seguir semelhante proposta reflexiva.

PARTE I: A CONSTRUÇÃO DE UM TRIÂNGULO ANALÍTICO

*Não existe nenhuma análise científica puramente “objetiva” da vida cultural [...]. Assim, todo conhecimento reflexivo da realidade infinita realizado pelo espírito humano finito baseia-se no pressuposto tácito de que apenas um *fragmento* limitado dessa realidade poderá constituir de cada vez o objeto da compreensão científica, e de que só ele será “essencial” no sentido de “digno de ser conhecido”. (WEBER, M., 2006: 43-44). [Grifado no original].*

Na primeira parte deste escrito, serão discutidos: o local social do pesquisador, os princípios metodológicos que sustentam a dissertação, o seu ferramental analítico, e a base contextual de discussão na qual este trabalho se inscreve. Cada capítulo solidifica um vértice de algo que tendo a descrever como triangulo analítico. Este triangulo recorta o mundo escolar e possibilita uma apreensão do fenômeno ao qual pretendo me debruçar, que é o da existência de padrões de sociabilidade que podem ser classificados através das influências que a virtualidade do futuro enquanto entidade moral assume na vida cotidiana de jovens de uma escola pública do estado de São Paulo. Desta forma, apesar da grande carga teórica desta primeira metade do trabalho, as observações de campo constituem os pressupostos da análise empreendida, tanto quanto, se não, mais, que as bases teórico-epistemológicas abordadas. Pois, não se pretende que a realidade se enquadre em um modelo previamente selecionado, mas se espera construir uma grade de inteligibilidade analítica para o que fora observado. Cada capítulo desta parte, portanto, reflete as aproximações imaginadas a uma pretensa análise compreensiva e as modificações ocasionadas à reflexão no contato estabelecido com o campo. Nas próximas páginas, serão apresentados os eixos que formam este triangulo analítico. Serão discutidas as noções de moralidades que concorrem dentro do espaço escolar; a noção da constituição de um sujeito individual hodierno e a sua importância enquanto ferramenta analítica; e, a lógica (in)disciplina como algo que permeia quase que a totalidade das relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar. Este triângulo tem como objeto de análise as percepções emitidas e recebidas pelos discentes acerca o seu futuro.

CAPÍTULO 1: A apresentação das bases metodológicas, ou, como analisar moralidades concorrentes

As duas primeiras seções deste primeiro capítulo mostram a inserção em campo e justificam a opção pela etnografia como norte metodológico para o trabalho. Na última seção deste capítulo discuto as dimensões teórico-práticas da modalidade de apreensão dos dados empíricos utilizada. Principalmente, no que toca as limitações de modelos de análise discutidos antes da inserção no campo.

Vital em uma pesquisa que se crê compreensiva, ou, de sociologia da ação, e acima de tudo, que se concebe como uma leitura crítica da sociedade é a possibilidade de permitir ao leitor identificar o local social do pesquisador. Esta argumentação presente em Weber (2006) assevera que se deve tentar ao máximo clarificar os juízos de valor e os processos subjetivos que se encontram na confecção de uma análise de fenômenos sociais. Pois, se os juízos de valor não podem ser excluídos de uma análise científica, os mesmos devem ser trazidos à tona. Pois, estes se encontram no direcionamento do pensamento para o tema a ser pesquisado e analisado. Não existe evento cognoscível ao entendimento humano que não o seja compreendido a partir do interesse dispendido por um ser humano determinado.

O trabalho de elaboração teórica do projeto que foi desenvolvido antes mesmo da inserção em campo previa uma etnografia sobre moralidades no espaço escolar, ou seja, dentro do que se pretendia investigar - os projetos de futuro e as projeções sobre um certo futuro que incidiam sobre os estudantes - existiriam diversas moralidades que se associavam, se confundiam, se mesclavam, se hibridizavam, convergiam, concorriam ou negavam a lógica e a moral, usualmente, lida como predominante no espaço escolar. De certa forma, esperava encontrar um terreno de disputa social sobre o virtual futuro dos estudantes através destes confrontos entre moralidades distintas e a moralidade escolar *par excellence*, esta moralidade escolar predominante que se refletia em afirmações do tipo: basta ser um ‘bom’ aluno, ser esforçado, para a escola abrir as portas para um ‘bom’ futuro. As concepções atreladas a esta afirmação ecoam na instituição escolar observada, mas não existem de forma totalitária e nem de forma autônoma.

Ponto de partida do pesquisador e reflexões iniciais

Nó na garganta, boca seca, frio na barriga, toda a adrenalina descontada no clique de uma caneta. Foram assim os primeiros dez minutos dentro de uma sala de aula pela primeira vez como professor. Segundo ano após o término do ensino médio, segundo ano cursando ciências sociais e de repente professor de 7 salas de ensino médio. Este foi o primeiro contato profissional com a escola básica após concluí-la em 2011. Mesmo estando num curso de bacharelado - o governo do estado de São Paulo possibilita que alunos de qualquer graduação exerçam atividades docentes a partir da comprovação de que um certo número de horas de disciplinas cursadas, que reflitam conteúdos presentes no currículo do ensino básico. No meu caso, havia cursado duas disciplinas que tangenciavam a disciplina de sociologia - uma disciplina de quatro e outra de oito créditos - o que me permitiu ministrar aulas desta matéria. Neste contexto, algumas coisas começaram a saltar aos olhos de um cientista social em formação que paralelamente criava uma imaginação sociológica. Em um primeiro momento, a percepção que a indisciplina discente era a grande queixa presente na fala dos profissionais da escola começou a inquietar-me. Durante o ano de 2014, elaborei um projeto de iniciação científica de nome: *Os planos simbólicos da indisciplina escolar: uma observação participante*. Dentro das intenções deste projeto residia uma grande vontade de analisar a maneira pela qual a indisciplina dos alunos era vista no plano simbólico tanto do corpo de funcionários da escola, quanto pelo quadro estudantil. O projeto foi aprovado pelo CNPQ em 2015 e desenvolvido até julho de 2016. O estudo em questão se debruçou sobre um estudo de caso. E, possibilitou a primeira inferência metodológica e que permeia todo este trabalho, a (in)disciplina seria a lógica que permeia as relações sociais e as ações sociais interiores ao ambiente escolar e seria possível analisar outros fenômenos partindo desta premissa. Rodrigues (2007), já havia afirmado que as escolas desenvolviam suas relações de socialização e sociabilidade se valendo da disciplina como *médium*.

As reflexões se desdobraram até a definição sobre o que me debruçaria no mestrado: as projeções de futuro¹⁰ que incidem sobre os estudantes, advindas de outros

¹⁰ Enquanto cursava a graduação em ciências sociais realizei uma disciplina de nome “Sociologia das Relações Raciais” a qual me possibilitou a leitura de Fanon (2008) e reflexões que resultaram em um artigo de nome “A escola enquanto mecanismo de controle do local social dos sujeitos: Uma leitura a partir de Frantz Fanon”. No texto em questão as formas pelas quais estereótipos sociais baseados no fenótipo são mobilizados dentro da instituição escolar como dispositivos de controle social, funcionando como reguladores do futuro que os alunos possam demandar para si. O texto pode ser acessado em: http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/143/pdf_73.

estudantes e de profissionais escolares e; os projetos e protensões de futuro dos próprios estudantes. Pensou-se para a apreensão destes fenômenos a utilização de métodos de pesquisa que apreendessem as ações sociais corporificadas dos agentes em suas regularidades.

Analisar os projetos de futuro, durante o campo, se tornou algo extremamente complicado. Pois, exceto algumas exceções como o aluno Edílson¹¹, os estudantes não apresentavam um projeto de futuro estruturado que pautasse, ou justificasse, sua conduta escolar. De forma que pude observar muito mais suas protensões de futuro do que seus projetos. A questão das protensões de futuro será discutida de forma mais clara no capítulo 4. Mas, de forma sumária, podemos afirmar de modo contingente que se caracterizariam por uma flexão para o que se espera que aconteça, a partir de fatos já ocorridos.

Mas, antes de pensar sobre as implicações de pesquisar as protensões de futuro dos estudantes e não seus projetos, cabe seguinte questão: como apreender ações sociais corporificadas e transformá-las em dados de pesquisa? Para a possibilidade de uma compreensão das ações corporificadas no ambiente escolar, escolheu-se uma aproximação etnográfica. Alguns pontos de partida teóricos são importantes. Geertz (2008), talvez tenha popularizado a mais famosa definição sobre a etnografia, ao defini-la como uma *descrição densa*. A utilização desta ferramenta metodológica permite uma mirada a partir de um viés interpretativo, acima de tudo. Pois, o terreno da cultura, se constrói como um local onde as ações sociais possuem intrínsecas a si um significado simbólico. Desta maneira se busca a interpretação da ação social corporificada e não do comportamento individual. Se realiza uma espécie de diagnóstico *post facto*. “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados, apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na vida coletiva”. (GEERTZ, 2008: 38). Goldman (2003), argumenta que uma teoria etnográfica deve ter como objetivo elaborar um modelo de compreensão de um fenômeno social, que mesmo que seja produzido em e para contextos particulares, forneça uma matriz de inteligibilidade que funcione em contextos diversos. Para este autor, se trata de deixar a realização de questões abstratas para dirigir o foco do pensamento para como ocorrem os funcionamentos e as

¹¹ O aluno Edílson se destacava em relação aos outros alunos, pois assevera que sua conduta escolar se orienta pelo objetivo de servir ao exército. O jovem possuía medo de que se houvesse alguma averiguação com a escola e o seu nome fosse relacionado a comportamentos lidos como indisciplinados, isto o fizesse ser recusado nas forças armadas.

práticas da realidade estudada. Para isto, o pesquisador deve se deixar afetar por aquilo que afeta o “nativo”, esta afirmação quando transportada para o estudo de sociedades complexas, implica que o estudioso deve perceber e se deixar levar por uma *afecção*, não ao que o inflige como ser vivente, mas por aquilo que afeta as pessoas com quem realiza a sua pesquisa. Quirós (2014), traz à baila que a etnografia é uma apreensão de processos desenvolvidos por seres viventes, por um outro ser vivente, de modo que ambos constituem suas sociabilidades naquele espaço a partir de interações desenvolvidas naquele ambiente. Não apenas as “palavras ditas” em resposta às perguntas do pesquisador, principalmente nas entrevistas em profundidade, devem ser consideradas como um dado empírico, talvez - seguindo a esteira da autora – nem sejam o mais importante. A atenção direcionada a mensagens não-discursivas, ao que as pessoas dizem entre elas, ou mesmo aos desabafos realizados pelos sujeitos, podem e devem ser considerados tão importantes quanto as respostas as questões diretas do pesquisador.

Elementos centrais a perspectiva etnográfica adotada, que visa apreender ações sociais corporificadas, foram apresentados. Esta se constitui como uma descrição densa, na qual o pesquisador se deixa afetar, por aquilo que afeta os sujeitos sociais imersos no ambiente estudado. A primeira exigência para que se realize uma análise social acurada nestes moldes é a inserção do pesquisador na intimidade cultural¹² do ambiente o qual ele deseja compreender. Na realização da pesquisa aqui apresentada, construção da análise partiu de um estudo de caso. A escola na qual foi desenvolvido o estudo de caso, fora a escola Úrsula Iguarán onde havia realizado o campo de minha pesquisa de iniciação científica, mas nunca trabalhei como professor. Deste modo, existia uma certa relação já estabelecida com alguns funcionários da escola que lá trabalhavam na ocasião da IC. E, nenhuma relação estabelecida com os alunos, o que me alocava num espaço classificatório estranho para eles¹³. A escola analisada recebia estagiários de diversas licenciaturas e estagiários na área de gestão escolar. De modo que alguns alunos me

¹² A discussão de Herzfeld (2005), acerca da intimidade de um estado-nação, pode ser adaptada e comparada, obviamente considerando as diferenças intrínsecas ao mundo escolar. Para o autor temos a produção de uma intimidade cultural dentro de um estado-nação, a partir de auto-estereótipos e de afirmações que causam embaraço quando expostas a um agente externo, mas que dentro das relações internas ao estado-nação reforçam estas relações de intimidade cultural. Pude observar, no trabalho de campo, que na escola acontece algo correlato e mesmo que por vezes tenha tangenciado e observado de soslaio estas interações, pude notar também que minha presença provocava uma certa restrição nas ações das pessoas que estava observando, principalmente dos profissionais escolares.

¹³ Me perguntei no começo do campo sobre qual a impressão de que um jovem de vinte e poucos anos, de olhos verdes, tez clara, calçando na maioria das vezes um par de chinelos causava as percepções dos alunos. Logo, com o passar dos dias esta preocupação deixou de me incomodar, o que me permitia responder as já raras interpelações dos alunos com calma e segurança.

alocavam ao papel de “estagiário”, outros me interrogavam sobre a minha função na escola. Sempre que interpelado, respondia que estava realizando uma pesquisa de mestrado, e se o tempo me permitisse explicava em linhas gerais sobre o método etnográfico, como justificativa de minha presença naquele espaço físico.

Assim como em todas as etnografias as quais tive a possibilidade de saber um pouco sobre seus bastidores, a que desenvolvi, também se iniciou de forma conturbada e sem necessariamente se deter sobre o foco específico ao qual se propunha. No desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica me deslocava duas vezes por semana para a escola e observava como a equipe da gestão escolar se relacionava com os conflitos ocasionados por atos lidos como apresentação de indisciplina discente. No meu retorno a escola Úrsula, me esforçava a passar a maior parte dos períodos da manhã naquele espaço. A observação etnográfica durou cerca de 5 meses, período no qual minhas atividades frequentes incluíram zanzar pelos corredores, observar sermões e broncas na sala da mediação escolar, conversar com profissionais escolares e alunos de modo informal, entrevistar alunos de maneira semiestruturada. Diferentemente da vez anterior, agora havia uma professora mediadora que iniciara seus trabalhos na instituição no início do ano. Nos primeiros dias, passei grande parte do tempo no corredor e algumas vezes na sala da mediação verificando os procedimentos como os conflitos eram trabalhados, agora que a gestão escolar contava com esta profissional. A minha inserção em campo, foi negociada de modo que, não possuía acesso a todos os lugares da escola, mas apenas podia observar espaços que não estivessem sendo usados para atividades de ensino, ou seja, não podia frequentar as salas de aula e nem a sala de vídeo quando um professor a estivesse utilizando para fins pedagógicos. Desta forma, o que observei e anotei em caderno de campo diz respeito aos espaços exteriores ao espaço de ensino-aprendizagem por excelência. Salvo, quando estes espaços de ensino-aprendizagem eram acionados por meus interlocutores.

Neste momento, algumas inquietações começaram a se tornar latentes. Como iria apreender o sentido das ações sociais dos estudantes de forma a responder minha pergunta central de pesquisa, sendo que os estudantes não mobilizam de forma explícita em seus discursos o futuro como determinante para a perpetração de ato considerado (in)disciplinado? A falta de um contato prévio com os estudantes e o meu lugar não-fixo nas classificações ordinárias do cotidiano escolar os impactaria de que forma, tendo em vista a situação da entrevista e a realização de questões relacionadas aos seus projetos de

futuro, e as projeções de futuro que sentiam ser realizadas sobre si? Uma escola na qual não existia contado prévio com os estudantes no papel de professor - papel o qual eu sei, de certo modo, quais representações são (re)produzidas pelos alunos acerca de quem seria o professor Leonardo - traria uma fidedignidade aos resultados? Ou, a falta de uma sociabilidade prévia faria com que os alunos se comportassem de formas estandardizadas, sem que me desse conta?

Porém ao final, as conversas com uma diversidade considerável de agentes sociais do espaço escolar e uma ampla gama de entrevistas com estudantes se revelou extremamente frutífera, dado ao limitado lapso temporal permitido a uma pesquisa de mestrado. A realização de entrevistas trouxe dados valiosos, principalmente em relação aos alunos que são mais disciplinados e que não participam do grêmio estudantil, de forma que raramente estão fora da sala de aula e ficavam fora do meu radar de observação usual. Contudo, durante a realização da pesquisa, as inquietações referentes a esses assuntos ainda pairavam sob minha cabeça. Principalmente, em alguns momentos, quando pude me observar dentro das manobras micropolíticas realizadas pelos sujeitos escolares em seu cotidiano. Por exemplo, ao realizar uma entrevista com o aluno Eduardo, de um terceiro ano do ensino médio, em uma de suas respostas afirmou veemente que aquilo que estava sendo falado por ele naquele momento *realmente* deveria estar sendo gravado. Neste momento me percebi envolvido de forma direta como um sujeito com potencial, ao menos aos olhos daquele aluno, de interferir nas micropolíticas daquele espaço.

O que buscou a etnografia?

Me cabe afirmar que a intenção da pesquisa realizada não era a de encontrar os ‘culpados’¹⁴, pela indisciplina e/ou falta de interesse dos alunos. Desde de seu início nunca me propus explicar a partir dos projetos de futuro ou das projeções de futuro que incidem sobre os estudantes a gênese de comportamentos indisciplinados, ou mesmo sua solução. A inserção em campo e posterior desenvolvimento de uma análise se detiveram prioritariamente sobre os modos como estes projetos e projeções se corporificam nas relações sociais que se desenrolam no interior da instituição escolar estudada. Nesta

¹⁴ Coaduno com as afirmações de Becker (2009) neste quesito, uma ciência social que busca encontrar culpados é daninha e possui resultados moralmente condenáveis. Fora este lado ético, por diversas vezes, durante o trabalho de campo, me parecia que os alunos e profissionais escolares encenavam um grande teatro de marionetes. Sensação correlata a descrita por Elias (2000), em seu estudo sobre Winston Parva. Inclusive, a passagem quando este autor descreve a figuração estabelecidos-outsiders como um teatro de marionetes só realmente se tornou clara para mim durante o trabalho de campo.

configuração, a lógica da (in)disciplina não pode ser deixada de lado, por ser justamente o meio pelo qual a maioria das relações entre alunos e profissionais escolares ocorre. Também não pude desconsiderar as formas como diversas moralidades se entrecruzam neste espaço de sociação. Bem como, a existência de sujeitos individuais que interagem com e nestes espaços.

Um ponto de extrema importância que opera como base epistemológica da forma pela qual me propus a compreender o microcosmo social que é a escola, consiste em encarar as interações entre os seres humanos como aquilo que sustenta qualquer ciência social. Existe uma diversificada gama de teóricos e teorias que se propõem a delimitar o que estudam as ciências sociais. Cada qual destas teorias e teóricos possuindo sua base epistemológica, por diversas vezes concorrentes. Deste modo, a utilização dos conceitos de célebres cientistas sociais, não funciona necessariamente como uma caixa de ferramentas. Estes conceitos comportam um enfoque explicativo de mundo que não pode ser descartado. Esta responsabilidade para com minha própria pesquisa me deixou em alguns momentos preocupado com a coerência interna que a mesma poderia atingir, dado a diversidade de pensamentos que aqui se encontram. Para isto, me aproximei o máximo possível dos pontos onde estes autores se tocam e por diversas vezes se entrecruzam, de modo que pudessem trazer elementos relevantes e que me auxiliassem na compreensão dos fenômenos estudados. Destarte, os fenômenos não deveriam se adequados a modelos, mas um modelo deveria permitir a compreensão destes fenômenos.

As ações sociais corporificadas pelos agentes sociais são aquilo que pode ser comparado a unidade básica da reflexão. São a base daquilo que Van Haecht (2008) elencou como vital à interpretação de viés sociológico da educação, a sociologia da ação crítica. Para isto foi necessária uma incursão na leitura de alguns autores que avançaram naquilo que se pode chamar de estudos de micro-sociologia¹⁵. Conceitos como o de sociação de Simmel (2006), de ação social de Weber (1982; 2006) comporiam uma mirada ao infinitesimal¹⁶ do mundo social escolar, de modo que, a ação social

¹⁵ Em termos antropológicos poderíamos afirmar que o foco de uma mirada ao micro é o de analisar como os agentes através de suas práticas atualizam a cultura (VELHO; VIVEIROS DE CASTRO, 1978). Também é útil a concepção destes autores acerca de que os seres humanos possuem uma familiaridade com elementos da cultura, e aqueles que vivem em sociedades complexas possuiriam uma certa liberdade e iniciativa, no que tange a questão da cultura. Ou seja, em certa medida a agência destes seres humanos possuiria um menor número de restrições, ou restrições de ordem diferente das encontradas em sociedades tradicionais como as estudadas pela etnologia.

¹⁶ O olhar ao infinitesimal é pregado por Tarde (2007), ao trazer para a sociologia a ideia de mônada, cunhada por Leibniz, de forma renovada. Para ele, a ação múltipla realizada entre agentes - sejam estes

corporificada a que me refiro remeteria a uma ação tanto perceptiva, quanto sensório-motora¹⁷. De forma preliminar podemos nos filiar a Ingold (2011: xii) e considerar o ser humano como um nexu singular constituído de forma criativa no contínuo desdobramento de suas relações. Argumentarei no terceiro capítulo que o indivíduo, tanto no seu caráter conceitual ou na possibilidade de unidade analítica e metodológica, não poderá operar como parâmetro para a análise empreendida. O enfoque, portanto, repousa sobre as interações entre os seres humanos, que serão considerados neste trabalho em seu caráter compósito. Pois, assim como afirma Bhabha (1998), através de outra mirada, as pessoas da escola analisada também possuiriam mais de um local de sujeito.

Teorizando elementos analíticos concernentes a compreensão de fenômenos nos quais moralidades se entrecruzam

A pesquisa empírica desenvolvida na escola Úrsula Iguarán, buscava trazer à reflexão, partindo de um paradigma empírico, a discussão sobre as ações sociais corporificadas pelos atores escolares. O estudo etnográfico de ações sociais corporificadas, como falas, olhares, por exemplo, necessita de um modelo primário para embasar a análise, modelo este que deve ser maleável, assim como o mundo social. Empreenderemos uma mirada analítica sobre a influência que o futuro, seja na modalidade de projetos/protensões de futuro dos estudantes, ou na forma de projeções de futuro que incidem sobre os estudantes, sejam de seus professores, ou de seus próprios colegas. Dado o caráter pré-reflexivo que, comumente, assume a influência do futuro nas relações do presente, procedimentos de pesquisa baseados apenas em perguntas diretas sobre este tópico não trariam resultados dos mais frutíferos, mesmo que a realização delas tenha sido de vital importância para muitas das análises empreendidas, pois, partiram das respostas dadas pelos estudantes, porém não se encerraram nelas.

humanos, ou não – era a responsável pelas transformações sociais. Compara as construções das ciências duras, como a física, e a sua mônada, ou menor unidade analisável, que em fins de século XX era o átomo com a interação entre agentes que se diferiam no âmbito do social. Mas, ao contrário de Durkheim (2014) que afirma que a sociedade deve ser estudada como um organismo. Tarde afirma que os organismos e demais elementos do mundo que são classificados como objetos das ciências naturais é que são estudados como sociedades.

¹⁷ Ingold (2010), traz a noção de enaction (ação corporificada). (Ver também: Varela, F.J.; Thompson, E.; Rosch, E. **The embodiment mind**: cognitive science and human experience. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1991. pp.173) O antropólogo trata da (re)atualização de ações como o ato de cozinhar, ou melhor como ao aprender um ato como de cozinhar o atualizamos, de certa forma. Na minha pesquisa, a importância as ações sociais corporificadas desenroladas no ambiente escolar tangem a (re)atualização de decisões éticas/morais e na topografia social daquele espaço.

A pretensão, não abandonada, do projeto de pesquisa era a de “refletir em torno da capacidade de agir dos seres humanos [o que] implica tomar os habitantes da escola agentes ativos, não apenas na transformação das disposições culturais, mas também na sua reprodução” (LEANDRO, 2016: 750). Estas transformações e reproduções de disposições culturais podem ser analisadas pela dimensão moral presente nas interações humanas. Durante as reelaborações do projeto de pesquisa, portanto, na fase embrionária de reflexão, acerca de um modelo de analítico, me baseei em grande medida nas considerações analíticas de Zigon (2007). Este antropólogo situa a moral como objeto de estudo da antropologia, e, compõe um modelo analítico que bebe nas ideias filosóficas de Heidegger, Løgstrup e Badiou, prioritariamente. O foco de seu modelo repousa nos momentos de ‘moral-breakdown¹⁸’ (ruptura moral), momentos nos quais o ‘ready-to-hand’ (posicionamento corporal e psíquico de um ser que está pronto para desenvolver uma ação) do ser humano é abalado e lhe é necessária uma tomada de decisão ética, esta tomada de decisão tende a ser rápida, para que o ‘ready-to-hand’ possa ser retomado o mais rápido possível, dinâmica que remete ao conceito de ‘Keep Going!’ (seguir adiante) de Badiou. Ou seja, o ‘being-in-the-world’ ao ser abalado por um momento de ruptura tenta se reorganizar quase que instantaneamente através de uma tomada de decisão ética limitada. Mobilizou-se como hipótese que os conflitos gerados pela lógica da (in)disciplina no ambiente escolar seriam momentos de abalo no ‘ready-to-hand’ dos atores escolares, não necessariamente configurando um momento de ‘moral-breakdown’, mas que resultariam em uma ação que poderia ter sua orientação racionalizada *a posteriori*¹⁹. As percepções de campo indicam que este caminho poderia apenas ser traçado artificialmente e de forma posterior a ação consumada, raros momentos permitiriam que este processo se decompusesse em paralelo a ação para um ator do mundo escolar. O modelo a ser desenvolvido nesta pesquisa considerava a limitação da orientação da conduta no ambiente escolar, dado a mediação de suas relações pela lógica da (in)disciplina (RODRIGUES, 2007). Deste modo, esperava-se trazer à reflexão as artificialidades da moralidade (JULLIEN, 2001) no ambiente escolar, tendo como foco analítico a orientação da conduta dos jovens pelos seus projetos de futuro (suas protensões, na maior parte das vezes), pelas projeções de futuro que incidem sobre eles,

¹⁸ Os conceitos de Heidegger e Badiou utilizados por Zigon (2007), não serão traduzidos no corpo do texto, mas sua tradução aproximada se encontra entre parênteses logo após a sua primeira aparição.

¹⁹ Uma outra forma de acessar esta significação dada pelo agente seria “conhecer o *resultado esperado* da ação [o que] equivale a conhecer sua causa, da perspectiva do agente”. (WEBER, 2006: 62). [Grifado no original].

assim como, pelas inter-relações estabelecidas entre estas duas dimensões analíticas. Sendo que estas orientações de conduta seriam racionalizáveis pelos estudantes em momentos, nos quais há a emergência de práticas (in)disciplinares e analisáveis a partir de suas falas.

Um primeiro obstáculo para a concepção de um modelo analítico, como o proposto acima, esbarra em considerações como as tecidas por Widlok (2009). O autor notou, a partir de entrevistas não-confrontacionais na qual inquiria seus interlocutores acerca de cenários nos quais existiam dilemas morais e não-dilemas morais, que estes usualmente não abstraíam sobre os dilemas presentes no cenário proposto, mas recorrentemente traziam à baila outros elementos. Segundo o autor, processos de (re)atualização da moral, portanto, possuíam uma dimensão criativa muito forte. De forma que, a moral não é apenas a internalização de normas, mas a sua atualização criativa nas relações sociais. Esta inserção numa teia de relações sociais, fará com que os agentes de uma interação social – entrevistado e entrevistador, por exemplo – dividam em certa medida um repertório moral comum, o que *ao mesmo tempo* os condiciona e os retira a soberania de uma moralidade totalmente própria (*Op. Cit.*, p. 28-29).

Dentro deste arcabouço conceitual tentei reunir durante as entrevistas realizadas com estudantes informações que explicassem o porquê de terem realizado algo que estava descrito em suas fichas²⁰. Este porquê, ao ser questionado por um ator ligado ao universo dos profissionais escolares - ao menos, na visão dos alunos – aciona explicações morais por parte dos estudantes. Quando questionados os discentes não discordaram da existência de uma violação de regras escolares, ou então de que seu ato era de indisciplina, um “mau” comportamento. Seus atos, contudo, possuem a maior parte das vezes para eles uma justificativa. O caráter moral que o *por vir* assume no ambiente escolar pode desta forma ser, de certa forma, trabalhada e vislumbrada, inclusive, em sua dimensão criativa. Mas este *por vir* me foi útil também como meio de organizar tipos de sociabilidade dos estudantes e as articulações que padrões de sociabilidade podem estabelecer com certas moralidades. Bhabha (1998), defende que os processos de identificação se estabelecem na articulação entre um eu e outro(s). Identificações estas que podem ser múltiplas e compor uma miríade de comportamentos e se relacionar de formas extremamente ambivalentes e ambíguas com certas expectativas morais. Nos alunos, podemos afirmar,

²⁰ A escola observada possuía fichas das ocorrências de indisciplina, organizadas por série e acondicionadas numa caixa localizada na sala da mediação. Muitas das quais tive acesso.

são esperadas *no mínimo* três tipos de articulações uma que envolve a família, outra correlata a instituição escolar, suas regras, a lógica disciplina e outro que os engloba ao mundo extremamente heterogêneo de relação com os pares. Estas articulações podem ser múltiplas em cada um dos cenários aventados. Cada uma destas articulações que compõem o sujeito estudante produziria certas expectativas morais específicas. Estas expectativas podem ser semelhantes nas três articulações, ou não. Ou seja, o futuro no ambiente escolar se configura como uma entidade moral e não como algo que aloque o estudante em determinado destino inexorável. Ao pedir para os alunos exemplificarem colegas que imaginam ter um bom futuro e os outro que não o teriam, os alunos os separam a partir de assertivas morais. O desempenho escolar apenas se torna relevante para corroborar com as distinções realizadas entre estudantes no plano moral.

Mas, como apreender o futuro em virtualidade como ente moral? Bhabha (1998), afirma que existe uma terceira dimensão no processo de identificação entre um eu e outro(s) que dá o realismo e coerência para o ‘eu’ que se constitui neste processo. Seria como aquilo que os cineastas nomeiam de quarta parede, um elemento de profundidade. Podemos dizer que a ideia que subjazia no modelo analítico proposto acima no qual a racionalização *a posteriori* por parte de um discente, de um ato que fora lido como indisciplinado pelas profissionais escolares e submetido ao crivo do modelo baseado nas concepções de Zigon (2007), permitisse acessar estes processos de articulação de moralidades ou mesmo quebrar esta ‘quarta parede’. Mas não foi bem o que ocorreu. A interação desenvolvida nas entrevistas entre o eu de determinado estudante e um outro (o pesquisador), criou um outro espaço de articulação.

Para ilustrar o que descrevi acima, consideremos estes acontecimentos. Grande parte dos alunos, quando questionados, apontavam constantemente a indisciplina ou a falta de disciplina como o maior ‘problema’ da escola qual frequentavam. Esta articulação entre o ‘eu’ do pesquisador, certo estudante e a lógica disciplina presente na escola fora latente em todas as entrevistas. Cabe ressaltar, que os estudantes ao responderem sobre a falta de disciplina no ambiente escolar apontavam a instituição, ou, os profissionais nela inseridos como responsáveis a fazer com que os alunos sejam mais disciplinados. Em geral, os alunos esperam dos profissionais escolares um uso mais contundente de mecanismos disciplinares, ou falam com resignação da forma de se comportar de seus colegas no ambiente escolar. Tudo isto, quando inquiridos sobre os defeitos e quais poderiam ser os aspectos em que a escola poderia melhorar, por um pesquisador da

Universidade Federal de São Carlos que muitas vezes era confundido com um estagiário da área administrativa da escola. Neste quesito houveram apenas algumas raras exceções que não negavam o que era afirmado por outros estudantes, mas possibilitavam compreender de uma forma mais ampla o que afetava a vivência escolar daqueles adolescentes. Uma destas exceções, Hanekawa, que fora eleita presidente do grêmio. Na época da entrevista a sua chapa ainda não havia triunfado. Quando questionada sobre o que a levou concorrer ao grêmio estudantil afirmou:

Porque eu quero motivar. Quero dar uma motivação também pros alunos estudar e pra escola poder melhorar. E, pra todos conseguirem estudar. Porque se todos não conseguem estudar, como todos vão ter um futuro? Porque o grêmio não é só pra deixar um ambiente legal pra todo mundo. Mas, também motivação para os outros alunos conseguirem o que eles querem.

A aluna apresenta a motivação como fator principal para os estudos e para a construção de um futuro²¹, em um dos raros momentos em que algum estudante vislumbra a possibilidade de uma mudança na escola a partir dos alunos, o faz partindo da noção do futuro como um ente moral a delimitar condutas no espaço escolar. Contudo, o que a fala da aluna Hanekawa deixa claro, são dois aspectos de extrema importância. O primeiro é o de que existe na escola uma grande preocupação com o futuro, ou seja, o futuro, ou as projeções e protensões deste *por vir* são constantemente acionadas no cotidiano. E, em segundo uma ideia que por muitas vezes aparece em questões que não são necessariamente ligadas a instituição escolar de que “quem faz a escola são os alunos”, desta forma, a instituição teria limitações a se construir como uma ‘boa escola’ se seus alunos não forem ‘bons alunos’.

Porém, em suas falas, quando estas perpassam questões que não se relacionam com os problemas da escola e em suas ações sociais cotidianas os estudantes trazem lógicas exógenas a instituição escolar, lógicas que por muitas vezes se contrapunham aos dispositivos de disciplina da escola. No decorrer do tempo que acompanhei a Mediadora em suas conversas com os alunos, por vezes, fui acionado como um exemplo de trajetória de vida que deveria ser seguido pelos estudantes, pois para a Mediadora eu ‘avia dado valor’ aos aprendizados da escola pública e por isso estava cursando um mestrado. Incluso, o aluno Higor que constantemente estava perambulando pelos corredores da escola após a Mediadora me mobilizar como exemplo em um sermão, repetidamente

²¹ Questões referentes sobre como estes futuros podem ser construídos serão amplamente discutidas neste trabalho, e, em especial no capítulo 4.

entabulou conversas comigo sobre os processos que me haviam feito chegar até o mestrado e, por conseguinte, até a escola Úrsula, ou sobre a forma que me comportava na instituição escolar durante o ensino básico. O aluno se sentia encantado, principalmente, com a possibilidade de ‘trabalhar de chinelo’. A aluna Violeta²² que ouvira o mesmo sermão que o aluno Higor, ainda afirmara que desejava cursar pedagogia e realizar um mestrado, igual a mim, para vir a ser uma diretora de escola no futuro. As interações com estes dois discentes retornam no capítulo 5 e serão analisadas mais detidamente. Em diversos momentos das entrevistas realizadas moralidades outras que não aqueles comuns ao espaço escolar eram acionadas. Como na fala da aluna Violeta que repetidas vezes disse que “não abaixava” a cabeça para professor nenhum, fala que depois de dita pela primeira vez pela aluna é repetida por seus colegas. Dentro deste não abaixar a cabeça se encontra se encontra uma moral na qual o respeito é a tônica, mas não apenas isto, uma moralidade comum em contextos nos quais as pessoas desde muito novas devem se posicionar frente a adversidades e abusos de poder. No caso da aluna Violeta ela em determinado momento da entrevista se refere a seu pai, o qual já havia afirmando estar preso.

Eu sou desse jeito. Eu cresci assim, sabe? É, porque tipo, quando eu era menor meu pai batia em nós, em mim e na minha mãe. [incompreensível] eu e minha mãe. Aí, tipo, eu cresci com revolta. Aí, eu vejo qualquer homem vindo querer erguer a voz, eu vou pensar que vai querer me agredir, igual meu pai. E, eu não vou abaixar a cabeça. Aí, acaba dando coisa pior. Porque, eu sou cabeça quente. Não abaixo a cabeça não.

A aluna em outros momentos da entrevista demonstra que se comporta da mesma forma ao ter mulheres gritando para ela.

As disparidades das articulações apresentadas pelas alunas Hanekawa e Violeta são muitas, a esta breve descrição coube apenas mostrar de forma empírica como diferentes articulações coexistem no ambiente escolar. Este trabalho intentou analisar entre as inúmeras articulações existentes entre moralidades exógenas e endógenas ao mundo escolar que concorrem ou se solidarizam aquelas quais é possível compreender a forma pela qual as ações sociais dos estudantes se inter-relacionam com as projeções de futuro que incidem sobre ele, bem como, seus projetos e protensões de futuro. Neste primeiro capítulo minha intenção foi a trazer à tona as diversas formas como moralidades

²² Será discutido no capítulo 5 com outra abordagem os dados etnográficos recolhidos na entrevista com Violeta, Higor e Waldemar.

diferentes constituem articulações entre si e se articulam com presenças institucionais escolares, como o futuro enquanto ente moral.

CAPÍTULO 2: A Lógica (in)disciplina

O desafio deste capítulo consiste em discutir sobre algo que foi tão caro a investigação empreendida desde sua concepção. E, que com a realização do campo se tornou cada vez mais pertinente. Pois, algo que caracterizaria a escola estudada – e, possivelmente, outras que possuem o mesmo perfil – é a lógica (in)disciplina que perpassa quase que a totalidade das relações sociais desenvolvidas naquele espaço escolar. A escolha pelo uso dos parênteses [(in)disciplina] e não da barra [disciplina/indisciplina] para indicar esta lógica ambígua e, muitas vezes, híbrida repousou na concepção destes dois vocábulos como realizando uma divisão não estanque tanto das classificações realizadas pelas pessoas inseridas no campo, quanto pelas análises que podem ser realizadas a partir da apreensão dos elementos do mundo empírico, se valendo desta lógica como um dos pontos vitais à grade de inteligibilidade dispendida na tentativa de compreensão empreendida. Ou seja, comportamentos que podem ser inseridos dentro de uma lógica largamente chamada de disciplinar e comportamentos outros que comporiam sua antítese no contexto observado comporiam uma espécie de simbiose, na qual, ambos necessitam um do outro e possibilitam aos estudantes se territorializar no espaço escolar e reterritorializar a topografia deste espaço social. Um espaço que como apontado no capítulo anterior é um espaço moral constituído nas articulações de diversas moralidades, endógenas e exógenas a instituição escolar.

As seções deste capítulo se dividem em três tópicos: o primeiro aborda de forma sumária o que se produziu de relevante no Brasil em relação a indisciplina escolar nos últimos 30 anos. O seguinte discute a importância da disciplina como elemento constituinte da escola como a conhecemos hoje. E, por fim há uma reflexão sobre como podemos refletir sobre esta lógica (in)disciplina que, inclusive, está no título deste trabalho.

Breves apontamentos sobre o estudo da (in)disciplina escolar no Brasil

No próximo capítulo deste trabalho, afirmo que as sociedades ocidentalizadas estão em um paulatino processo de modificação principalmente em relação às instituições disciplinares, classificação, hoje, célebre a partir das obras de Michel Foucault. Coadunarei com as afirmações de Deleuze (2013) que estas sociedades estariam se inserindo em outro paradigma de governo dos sujeitos. Mas, afirmo que em relação a escola é necessário levar em conta os traços presentes da organização disciplinar do

poder que perduram até hoje. A escola Úrsula, possuía um forte viés disciplinar quando a observei. As funcionárias da instituição escolar observada realizavam um esforço hercúleo para manter uma certa ordem no espaço escolar, o que implicava em não admitir alunos perambulando por corredores, ou alunos em salas de aula que não fossem as suas respectivas. A escola observada tinha como prática, alocar os alunos que estavam sem aula no pátio da escola. Os alunos poderiam estar sem aulas, por diversos motivos, mas o mais corriqueiro e predominante era a falta de algum professor - devido a política do estado de São Paulo para professores substitutos, muitas salas só passaram a ter professores regulares em meados de março, mais de um mês após o início do período letivo. Na segunda semana de observação, houve um dia no qual havia grande número de alunos no pátio, as salas que se encontraram sem professor variaram de 3 a 5. A escola possuía nove salas funcionando no período.

O importante para a reflexão presente não é a falta de docentes, ou outros problemas, mas a forma como as inspetoras de alunos e demais funcionárias começaram a agir sobre a situação. Para a realização da substituição de uma sala de aula que estava no pátio, elas realizavam um movimento no qual todos os alunos eram levados para suas respectivas salas, e voltavam apenas os quais suas classes continuavam sem professor, mais as salas que antes estavam com professor, mas no momento se encontravam em ‘aula vaga’. Desta forma, elas impediriam que alunos que não estivessem sem aulas ficassem no espaço do pátio. A movimentação de alocar os discentes em suas respectivas salas era tensa e realizada minutos antes de soar o sinal sonoro que indica a troca de aula. Após o sinal sonoro deveriam se dirigir ao pátio apenas as salas de “aula livre”. Fora isto, o pátio era supervisionado pela inspetora a todo momento. Ao mesmo tempo, as inspetoras precisavam ‘guardar’ os corredores internos da escola para que alunos não perambulassem. Bem como, verificar todos os banheiros do pátio após os alunos que estavam neste local estarem acondicionados em suas salas, pois não poderia haver alunos que fossem deixados para trás. As inspetoras também acumulam funções como as de auxiliar a secretaria, o estado de São Paulo designa estas pelas profissionais genericamente por Agentes de Organização Escolar. São as únicas funcionárias da escola que lidam de forma ativas com os estudantes que possuem apenas funções coercitivas, não possuem a autoridade da gestão, ou recursos para a aplicação de medidas administrativo-punitivas. As inspetoras responsáveis por variados processos de disciplinarização dos corpos dos estudantes se sentiam extremamente estressadas ao

terem que realizar estas ações, e muito da conduta normalizadora destas agentes se amparava na possibilidade de reduzir o potencial estresse de um dia de trabalho. Desconforto semelhante é vivenciado pelos profissionais da gestão escolar quando tem suas atividades administrativas interrompidas por algum caso lido como de indisciplina, ou nas palavras por eles utilizadas, quando tem que interromper suas atribuições advindas do cargo para ‘apagar incêndios’. Desta forma, para compreender como se age dentro da instituição escolar é necessária uma compreensão, ao menos parcial, da importância desta lógica disciplinar – o que realizo na próxima seção. E, como forma de este escrito se inserir em certa tradição investigativa e simultaneamente diferenciar -se dela. Realizo uma mirada aos estudos brasileiros que trataram sobre esta temática, principalmente em relação ao que a maior parcela destes trabalhos caracteriza por falta de disciplina, ou, antítese da disciplina, a indisciplina.

Segundo Sposito (2001), as primeiras pesquisas acadêmicas que se debruçaram sobre a temática da (in)disciplina escolar no Brasil datam da década de 1980, momento no qual pesquisas que tratam deste tema se descrevem, na maior parte das vezes, como investigações acerca da violência escolar. Na esteira de Debarbieux e Montoya (1998), a autora irá afirmar que uma temática só se torna interessante para a realização de investigação acadêmica, quando ganha espaço no debate da esfera pública. A pesquisadora narra este processo, a partir da visibilização que a violência escolar recebe nos debates referentes aos processos de violência urbana que estavam ocorrendo amplamente no processo de redemocratização brasileiro. A relevância no debate público da problemática que se inicia nos anos 1980 será embasada nas discussões acerca da democratização da segurança pública e terá como consequência uma percepção de que a escola precisa ser protegida. Esta percepção irá acarretar um paulatino deslocamento da discussão da violência escolar para a esfera da segurança, durante toda década de 1980 e início da década de 1990, de forma que a compreensão sobre a violência escolar deixa de ser norteadada pela questão da democratização para se tornar um objeto de discussão englobado nas questões de segurança pública. Os primeiros levantamentos, realizados em sua maioria pelo poder público, são extremamente parciais e com grande frequência apontavam depredações, furtos e invasões em períodos ociosos como os grandes problemas das instituições escolares no período.

A primeira pesquisa acadêmica sobre a problemática, apontada pela autora, é a de Áurea Maria Guimarães (1984), que a realiza a nível de mestrado. Em sua pesquisa, a

pioneira nesta área de investigação influenciada pelas ideias de Foucault acerca das instituições disciplinares analisa a depredação de prédios escolares na cidade de Campinas. Neste momento noções como indisciplina e violência se misturam, pois seria a indisciplina e a depredação escolar uma consequência não-intencional da violência simbólica, em termos bourdieusianos, perpetrada pela escola. Escola, que segundo Moura (1988) – também pioneira dos estudos sobre violência/indisciplina escolar - não respeitaria de forma cotidiana a experiência trazida pelo aluno de seu meio. Os anos 1990²³ trazem um horizonte mais prolífico de estudos que a década anterior. Sposito (2001), destaca a realização de grandes *surveys* em fins dos anos 1990²⁴ sobre a violência entre a juventude brasileira, organizados e financiados, principalmente, por organizações não-governamentais como a UNESCO. Dentro destas pesquisas de cunho quantitativo haviam seções ou questões voltadas para a área escolar, mas englobadas pela questão da violência vivenciada por aqueles jovens. O único levantamento deste caráter que se detém exclusivamente sobre a violência escolar realizou a pesquisa exclusivamente com professores. Dentro da academia a problemática ganha relevância e reverberação com diversos estudos realizados. Estudos que em sua grande maioria miram escolas que são descritas de antemão pelos autores como situadas em regiões periféricas ou violentas²⁵, exceção a pesquisa de Camacho (2000) que se focou em uma escola particular voltada à elite e em uma outra escola pública voltada a estratos de classe média da população de Vitória no Espírito Santo. Porém, a autora ressalta que Vitória se encontrava como a cidade na qual, proporcionalmente, mais jovens entre 15 e 24 anos eram mortos de forma violenta a época.

Zechi (2008), tentou realizar uma investigação acerca do “estado da arte” das pesquisas relacionadas a temática da violência/indisciplina escolar. Seu recorte de análise foram as teses e as dissertações produzidas no estado de São Paulo acerca da temática no

²³ A partir de Silva (1998), podemos afirmar que até os anos 1990 o tema da indisciplina escolar na produção científica “[...] nem sempre é tratado sob a forma de uma abordagem direta e explícita, mas habitualmente, de uma forma vicária. Desse modo, o tema aparece constantemente em trabalhos da área de metodologia de ensino, didática, administração escolar, relações sociais na escola e psicologia da educação e até mesmo a sua localização é mais difícil em função dessa dispersão.” (p. 127)

²⁴ Aquino (2016), aponta o fim dos anos 1990 como local temporal de uma produção acadêmica brasileira mais consistente em relação a fenômenos ligados a (in)disciplina escolar, interesse de pesquisa que fora intensificado através dos anos, como apontado em sua pesquisa na qual cobria 20 anos de artigos publicados em periódicos, dos quais quase metade haviam sido publicados entre os anos de 2011 e 2015 – 15 dos 35 artigos selecionados, haviam sido publicados no período.

²⁵ Zechi (2008), aponta que os estudos realizados no período entre 2000 e 2005 também se centraram em escolas públicas, em geral periféricas, o que passaria a falsa impressão de que apenas neste perfil de instituição se concentrariam a indisciplina e a violência escolar.

período de 2000 a 2005. Neste período a esmagadora maioria das pesquisas realizadas teve um caráter de inserção em campo, apenas um, entre os trabalhos filtrados pela autora se deteve puramente sobre uma análise teórica. A pesquisadora nota, que as fronteiras que separam as ideias de violência e indisciplina escolar são borradas para a maioria dos autores. De um modo que, não raro as expressões acabam se tornando sinônimos durante a análise. Ou, sejam indicadas diferentemente por cada autor de modo que, por vezes, o mesmo ato perpetrado por um aluno receberia a rotulação de indisciplina escolar na análise de determinado pesquisador, ao passo que em outra seria classificado como violência escolar. Alguns autores, Sposito (2001), inclusive, influenciados por uma corrente francesa da sociologia com certa filiação nas ideias de Norbert Elias acerca do processo civilizatório, classificavam as tensões cotidianas da escola e alguns outros comportamentos como sendo fruto de uma incivilidade. Uma regressão no processo civilizatório marcado pela contenção da agressividade e que demonstraria uma crise do processo de socialização realizado na instituição escolar. A influência de uma coletânea organizada por Aquino (1996), nos trabalhos sobre os quais a autora se debruçou é interessante. Nesta coletânea pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas, como psicólogos, educadores e sociólogos discutiam as causas e possíveis soluções para a indisciplina escolar. Dentre os artigos desta coletânea existe uma ênfase na violência perpetrada pela instituição escolar no processo de disciplinar e de inculcar certos conhecimentos nos estudantes. Uma tendência que se mantém nos trabalhos analisados por Zechi (2008).

O estudo de Zechi (2008) nota uma aproximação dos trabalhos com a escola propriamente dita, seja através de trabalhos de campo, ou de entrevistas em profundidade possibilitou a emersão das perspectivas dos atores escolares sobre a temática da indisciplina escolar. E, ao contrário das conclusões de muitos estudos, as explicações dos agentes envolvidos não focalizam a violência perpetrada pela instituição como uma das causas preponderantes ou latentes do fenômeno. Mas, pelo contrário, a perspectiva predominante tanto de funcionários (professores, gestores), quanto de alunos, enfoca nos alunos e seus comportamentos, e a discussão dispendida remete ao que consideram como um problema, ou tratam como um. A autora defende que uma interação maior entre comunidade e escola, bem como, uma preparação maior aos profissionais em formação, em vistas de os preparar para encarar a realidade seriam elementos úteis a diminuição da violência/indisciplina escolar. Mas também, coaduna com as ideias de outros autores

sobre a importância da escola e de seus funcionários em rever e analisar de forma crítica a violência institucional perpetrada neste ambiente.

O descompasso descrito, mas não analisado nem por Zechi (2008) entre o que descrevem os agentes da educação básica e a produção acadêmica de conhecimento, fora, em certa medida, analisado por Knöpker (2014; 2015). Esta estudiosa percebeu que os discursos produzidos por profissionais da academia, não coadunavam com o que era sentido pelos profissionais escolares da educação básica. A autora parte de uma perspectiva teórico-metodológica foucaultiana na qual a análise do discurso era seu componente central. Verifica que a partir de uma leitura reduzida das ideias de Foucault²⁶ acerca do poder, principalmente da dispersão do poder disciplinar pelo tecido social, se alavanca a disciplina como o “bicho-papão”, que impedia a elaboração de um modelo educacional voltado para a libertação dos sujeitos. Nas palavras da autora:

[...]destaco que ao longo das análises foi possível identificar a existência de uma ordem discursiva (FOUCAULT, 2011) que regula a produção, a natureza e a circulação dos discursos sobre disciplina na produção acadêmica da área da Educação dos últimos vinte anos. Ordem que aceita como verdade, tanto a identificação da disciplina como algo negativo e inadequado ao contexto atual, quanto ventila a possibilidade de uma “nova disciplina” que não teria como objetivo a fabricação de corpos dóceis e submissos, porém ainda sem estratégias metodológicas muito claras. (KNÖPKER, 2015: 12)

Neste viés, a constatação presente nos estudos, como os selecionados por Zechi (2008), de uma “indisciplina positiva” que seria uma reação a repressão empreendida pela instituição escolar não aventaria uma alternativa a modalidade escolar, mas seria parte constitutiva de um regime discursivo de crítica ferrenha, em principal, às escolas públicas, corroborando com a sua perda de legitimidade, não só no terreno do senso comum, mas no terreno do conhecimento acadêmico. Para a autora, o papel da escola e da disciplina poderia ser encarado em sua perspectiva positiva, ou seja, a partir de uma mirada na qual a instituição escolar e a disciplina ali presente, sejam caminhos para a construção da autonomia destes seres humanos.

²⁶ Em artigo no qual trata a influência das teses foucaultianas no pensamento sobre educação no Brasil. Aquino (2013), assevera que existem, em suma, dois tipos de produção ancoradas nos conceitos do filósofo francês, um no qual a mobilização de seu arsenal teórico é feita de forma acrítica e reverenciadora e outro no qual este mesmo arsenal revela a existência de uma reflexão em diálogo com o pensador francês que pode ser realizada de maneira crítica e não puramente reprodutiva. Este tipo de reflexão, não raro, pode levar a uma crítica, inclusive a estudos ancorados em Foucault, ou até mesmo a certas formulações do próprio.

Em 2016, a revista *Cadernos de Pesquisa* lançou uma edição na qual o tema destaque era “Conflitos, indisciplina e violência em escolas”. Os estudos presentes na citada edição se inseriam dentro de um campo maior de investigação denominado “Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis”. Permanece uma tendência em focalizar as escolas públicas e inseridas, não raro, nas periferias de grandes cidades. Mas, a inserção da ideia de conflitos aponta que as modalidades investigativas aglutinaram uma perspectiva que vislumbra a ambiguidade dos fenômenos presentes no ambiente escolar²⁷. Mesmo as políticas públicas que englobam problemáticas como violência e indisciplina, trazem a dimensão do conflito para sua constituição. O SPE – Sistema de Proteção Escolar -implementado pelo estado de São Paulo em 2010, é exemplo disto. Pois, o programa prevê que unidades escolares desde que cumpram alguns requisitos, possam ter um, ou dois, professores mediadores de conflitos²⁸. Ao debater sobre o conflito, é permitido que haja um deslocamento sobre as análises acerca da violência no meio escolar, de modo que possa ser enfocada através dos sujeitos que sofrem estas violências, a partir da perspectiva de injustiças vividas por estes²⁹.

Estudos acerca da indisciplina escolar possuem potencial de desmitificar algumas asseverações recorrentes acerca do processo de escolarização. A investigação realizada por Matos e Ferrão (2016), mostrou a existência de uma correlação entre a indisciplina e a repetência escolar e não uma necessária inter-relação entre vulnerabilidade social, indisciplina escolar e repetência. De modo que, alunos disciplinados mesmo inseridos em contexto de vulnerabilidade social “maior” que alunos indisciplinados inseridos em um contexto dotado de “menor” vulnerabilidade, possuíram índices de reprovação e repetência menor. Aquino (2016), em seu balanço acerca da produção acadêmica sobre a

²⁷ Dentre os fenômenos que se visibilizam a partir de uma mirada para os conflitos escolares e não apenas à indisciplina e a violência, estão o *bullying* e o *cyberbullying* (ALVES, 2016; SILVA e COSTA, 2016; ANTUNES, 2008).

²⁸ A escola escolhida como foco para o estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa atende os requisitos do SPE e possui uma professora mediadora. Os critérios requeridos pela Secretaria Estadual de Educação paulista (SEE-SP) para tal programa são: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp –; razoável número de registros de ocorrências de conflitos; localização em região considerada vulnerável pela SEE-SP. Em artigo Martins; Machado; Furlanetto (2016) discutem a implementação do SPE e as consequências nas percepções dos agentes escolares, principalmente dos professores mediadores de conflito.

²⁹ Schilling e Angelucci (2016) defendem uma mirada através das percepções de estudantes sobre o que seria injusto, para compor sua análise acerca das violências vivenciadas por escolares. Botler (2016) intenta compreender quais as compreensões de justiça que pairam sob a escola, se estas constituiriam um fundo normativo, ou se por outro lado, uma miríade diversa de concepções de justiça levaria a uma cacofonia de injustiças vivenciadas.

temática da indisciplina publicada em periódicos científicos encontrará o que chama de dois marcos enunciativos. Um que visa compreender e apreender os sentidos dos atos indisciplinados, com certa frequência apontando para o descompasso entre instituição escolar e seus profissionais frente a alunos inseridos em um mundo diferente daquele no qual a escola como conhecemos fora concebida. De forma que, o gigantesco esforço para disciplinar os alunos, ou seja, administrar atos indisciplinados ou mesmo preveni-los será tratado como o segundo marco enunciativo das produções analisadas. Aquino (2016), em sua reflexão irá fazer emergir uma visão salvacionista que ressoa entre os pesquisadores brasileiros. Visão na qual, a escola possuiria potencial de produzir uma sociedade “melhor” a partir do disciplinamento do alunado. Ou seja, dentro deste modo de olhar se encontraria uma perspectiva de civilização e emancipação dos estudantes, a partir de um auto-disciplinamento dos mesmos. Para o pesquisador:

[...] o almejado disciplinamento do alunado – doravante endógeno e, ademais, centrífugo – sagrar-se-ia como efeito e, ao mesmo tempo, causa retroalimentadora de um tipo renovado de ordenação dos vínculos e dos afazeres escolares, agora não mais impostos de modo heteronômico, isto é, não mais opressivos e autoritários, mas solidários ao espírito democrático e seus eflúvios tantos. Daí o caráter tão prometeico quanto peremptório de uma autodisciplina espontânea a ser forjada desde a mais tenra idade nos bancos escolares. (AQUINO, 2016: 688)

Como crítica a estas concepções dotadas deste viés, o autor afirma que as relações acidentadas e instáveis presentes na escola, não seriam dissonantes a ela, mas comporiam as formas de viver/conviver presentes nas relações sociais, das quais a escola não se encontra excluída. Além desta crítica, no artigo, o autor afirma que a produção brasileira que envolve a temática da (in)disciplina encontramos de forma sub-reptícia modelos que vislumbram a escola e a educação por ela proporcionada como responsáveis, ou como agentes sociais que deveriam se responsabilizar pela emancipação/autonomização dos seres humanos. Geralmente esta ‘responsabilidade’ é apresentada como uma potencialidade que a escola seria capaz de proporcionar, mas não o faz, seja qual for o motivo levantado como causa. O autor encerra o seu escrito com a seguinte frase de Rancière³⁰ (2002: 108): “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa”.

³⁰ A experiência educativa de Jacotot, na qual o francês ensinou a sua língua para pessoas que a desconheciam, sem conhecer o idioma destas, a partir de uma edição bilingue de *O Telêmaco* foi o ponto

A revisão desta literatura que encara a (in)disciplina no Brasil, nos mostra a diversidade de miradas possíveis ao tema, bem como a impossibilidade de uma produção científica que não possua rastro de alguns juízos de valor (WEBER, 2006) e posicionamentos específicos no tecido social. Esta grande miríade de perspectivas ao que tange à reflexão da investigação a ser discutida nas páginas posteriores repousa em denotar que o papel da escola e o papel da disciplina, mesmo nas produções científicas ou filosóficas que englobam a temática, não estão consolidados, são objetos de disputa. Desta forma, se tentará produzir uma reflexão a partir das ações dos próprios atores escolares ao que envolve os atos considerados indisciplinados perpetrados e os projetos e protensões de futuro dos estudantes e as projeções de futuro que sobre eles recaem. Portanto, será considerado aquilo afeta os atores escolares em seu cotidiano. Mas, antes da realização desta análise, alguns conceitos centrais para a constituição, consolidação e (re)atualização de uma lógica com ampla presença da disciplina como elemento basilar de instituições semelhantes a escola Úrsula serão discutidos.

A importância da disciplina para a constituição da escola

O surgimento da escola é contemporâneo e correlato ao surgimento da fábrica (MANACORDA, 2002: 248). A assertiva introduz algo que foi tocante a esta forma de organizar os seres humanos em um determinado espaço restrito, o poder disciplinar, descrito e analisado por Foucault (1987). Esta espécie de governo constrangia os seres humanos em determinados espaços, de forma a discipliná-los para algum fim específico. Esta dissertação também se vale da afirmativa de Rodrigues (2007), de que se para Debord as sociedades do espetáculo mediam suas interações com relações espetacularizadas, a escola mediará suas interações através de relações disciplinares. Um movimento importante, para meditarmos sobre o quão forte, ou não, podemos levar esta afirmação, se mostra na discussão acerca do papel da disciplina em teorias pedagógicas canônicas como as de Kant (1999), Rousseau (1988; 2003), Dewey (2002; 2010), Herbart (2010) e Freire (1989; 2002). Estes pensadores se debruçaram, cada um a seu modo, sobre um repertório simbólico que vislumbrava na disciplina uma força ambígua que de alguma forma poderia servir como ferramenta à construção de uma autonomia pelos seres humanos.

inicial de reflexão de Rancière (2002) para defender que a emancipação dos seres humanos não envolve uma instituição escolar, e, portanto, a escola apenas nos embruteceria, em seus termos.

Kant (1999), autor iluminista do século XVIII, encontra na disciplina um elemento central para que o homem se afaste de seu ‘estado selvagem’. Ou seja, seria algo indispensável para a constituição de um ‘ser esclarecido’. A consolidação de uma disciplina seria fundamental para que o homem passe a tomar decisões racionais e não de forma impulsiva, como em seu estado selvagem. Em um primeiro momento, se instauraria como obediência a regras racionalmente estabelecidas por uma autoridade que funda sua legitimidade através da Razão. Somente após este momento pode se constituir algo que supere a heteronomia dos atos influenciados por tendências exteriores e possibilite a tomada de decisões racionais pelos homens. Mesmo em um autor iluminista, como Rousseau - que utiliza a figura do “bom selvagem” como traço metodológico³¹ (BOTO, 2012) - a disciplina é concebida como o modo pelo qual o ser humano pode acessar o “teatro dos pequenos prazeres”, que corresponderia a uma vida feliz, tanto quanto uma vida guiada apenas pelas paixões. Mas, ao contrário desta segunda não seria composta de apenas momentos fugazes de felicidade. Em um modelo de educação pública proposto por Rousseau (2003) à Polônia, a normativa que rege o escrito é a seguinte: deve-se ensinar os cidadãos a serem “bons” e a serem indivíduos. Rousseau (1988) afirma, certa altura de sua obra, que educar seria formar o Coração, o Juízo e o Espírito nesta ordem. O ensinamento moral se faz muito presente nos escritos de Rousseau. Uma moral que possa levar os homens a algo semelhante a emancipação, nos termos kantianos, só pode ser concebida a partir de uma disciplinarização do corpo, ao qual uma série de disposições, como a de ficar sentado por longos períodos deve ser ensinada. Deste modo, notamos que em ambos os autores iluministas, a disciplina é um meio de alcançar um determinado fim desejável.

O filósofo da educação estadunidense Dewey (2002), ressoa as ideias dos filósofos iluministas no que tange à disciplina, principalmente, em relação ao seu potencial para ensinar as crianças a aprenderem a aprender. Para este autor a disciplina deve se conectar necessariamente ao pensamento reflexivo. Contudo, o pensador realiza um movimento intelectual que centraliza o processo educativo no educando e não no educador. De forma que, a dimensão do controle social ganha fortes contornos na obra de Dewey (2010). Pois, as interações que as crianças desenvolvem deveriam seguir regras pré-estabelecidas. Para ilustrar isto o filósofo se utiliza do exemplo do jogo que possuiria 3 princípios: a) as regras

³¹ Boto (2012), localiza nas discussões de Rousseau sobre o estado de natureza um elemento constituinte da metodologia de pensamento deste filósofo. Pois, as constantes reflexões acerca da temática confluíram para o tipo de análise sobre a moral e a racionalidade europeia de seu período histórico.

são partes do jogo; b) o indivíduo que joga pode objetar, sentindo-se injustiçado, mas seu apelo não pode tornar-se a regra; e c) as regras e a condução do jogo são padronizadas. Dentro deste modelo o educador não possui a figura de mestre/ditador, mas a noção de um líder. Outro pensador altissonante para a pedagogia moderna, Herbart (2010), concebe a figura do educador como um ser dotado de autoridade, responsável pela formação intelectual e moral do educando. Na perspectiva deste estudioso, a disciplina deve agir diretamente sobre a alma do estudante na intenção de o formar, enquanto um ser moral. Herbart (2010), concebe a disciplina como uma força restritiva e *produtiva*³², pois, ao mesmo tempo que afirma que a disciplina deverá agir não apenas sobre as transgressões, mas também sobre as intenções dos educandos, afirma que a disciplina deverá fazer com que o aluno se regozije com a merecida aprovação por uma figura de autoridade. Em suma, nas teses deste autor, apenas a partir de uma formação moral disciplinada o aluno poderia alcançar o autodomínio, aquilo que o tornaria livre.

A autoridade também seria o que calca a disciplina para Freire (1989; 2002). Em seus escritos contrasta os pares ‘autoridade e liberdade’ e ‘autoritarismo e licenciosidade’. Freire (2002), aloca o primeiro par como sendo fruto de uma relação dialógica entre educadores e educandos. A liberdade e a dialogicidade presente nas relações de aprendizagem começariam no momento em que o educador definiria a forma pela qual os conteúdos serão apresentados aos alunos. Na falta de um respeito pela liberdade do outro, as relações cairiam dentro do outro par, na qual o autoritarismo e a licenciosidade seriam as marcas. Tanto a indisciplina, quanto a não-abertura de educadores ao diálogo, seriam relações nas quais os envolvidos ‘fariam aquilo que querem na hora que querem’. Quando as relações são predominantemente inseridas nas lógicas presentes neste segundo par, uma educação voltada à libertação/emancipação seria impraticável.

Desta forma, para estes pensadores, apesar de abstrata a disciplina seria uma necessidade não apenas individual, mas social na formação de cidadãos conscientes e/ou seres humanos autônomos. Ou seja, nesta amostra de autores de diferentes correntes e concepções pedagógicas a ideia de que a disciplina se conectaria à formação de um sujeito/indivíduo autônomo é uma aceção constante³³. Este tipo de ideia seria motriz a

³² As ideias acerca do potencial produtivo da disciplina presentes na obra de Herbart (2010), voltarão neste texto em um momento posterior. Contudo, me referenciarei a partir da visão foucaultiana do poder enquanto força que produz subjetividades e sociações.

³³ A ideia da escola enquanto formadora moral reverbera também em profissionais escolares como professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Em pesquisa realizada por Menin e Zechi (2010), com mais de 1000 profissionais, as pesquisadoras constataram que a esmagadora maioria destes a considera

estas teorias pedagógicas e à constituição da escola, uma instituição disciplinar - que segundo Foucault (1987), faria parte do quadro de instituições responsáveis por compor o indivíduo como “átomo fictício da sociedade”.

A ideia de que os alunos precisam ser extremamente disciplinados para serem ensinados foi conferida em campo, ao ouvir a conversa de duas professoras comparando ministrar aulas na Fundação Casa³⁴, antiga Febem, e lecionar na escola Úrsula. Na conversa em questão, uma professora comenta que trabalha com menores infratores na Fundação Casa. Uma outra professora a inquiriu sobre se ela não possuía ‘medo’. Uma terceira docente as interpela e comenta que nestas instituições toda aula possui um guarda e que os alunos não fariam ‘bagunça’, o que é confirmado pela primeira professora. Ela afirma que, além de não ter medo, “lá” o trabalho de docente seria mais fácil, pois os alunos se comportavam bem, de acordo com a professora, devido, não apenas a presença de ‘guarda’, mas também em função das punições que estes adolescentes receberiam caso demonstrassem um ‘mau’ comportamento em sala de aula. Encerra o assunto dizendo que ‘lá’ – na Fundação Casa - poderia exercer sua função ‘em paz’.

A manutenção de instituições escolares, inseridas nestas premissas da lógica disciplina, como principal forma de educar/formar as novas gerações em um ambiente cada vez mais ‘desinstitucionalizado³⁵’ aponta a força da legitimidade destas ideias no tecido social. Foucault ao longo de sua obra como um todo analisa as transições no entremeio da decadência do Antigo Regime e a ascensão e consolidação da burguesia, na França. Acontecimentos que ocupam o mesmo lapso temporal, em grande parte. O que o autor nomeou como poder de soberania, forma de organização do social no Antigo Regime, cede espaço para uma ordem social baseada no poder disciplinar. Ambas corresponderiam a tipos específicos de governo de uma população, um dos elementos que as diferencia de modo brutal na forma de realizar este governo, seria a utilização de uma ciência de Estado, a estatística, para organizar, controlar e disciplinar a população. Entretanto, o próprio Foucault (2006), em conferência de 1978, aponta a

como tarefa da escola. Este grupo se separaria em duas tendências uma que vê a escola assumindo este papel de educadora moral, pois a família dos educandos não o exerceria. E, uma outra que concebe a família e a escola como instituições que possuiriam semelhante relevância para a formação moral dos alunos.

³⁴ Cf. Seidel (2009), para um trabalho que disserta sobre a existência de diversos olhares que compõem as subjetividades dos jovens internados nesta instituição.

³⁵ Dubet (1998), aponta que hodiernamente a formação dos indivíduos não ocorre apenas na instituição escolar, mas em diversos locais. De modo que, cabe ao ser em formação deve dotar de sentido a sua experiência.

existência de uma crise das sociedades disciplinares. Mas longe de ser uma crise nos processos da Modernidade este enfraquecimento da lógica disciplinar, pelo contrário, significa um aprofundamento de elementos encontrados na Modernidade no tecido social. Mesmo com este processo de mudança e (re)organização social em andamento são perceptíveis diversos ranços de uma organização social pautada pelo espraiamento do poder disciplinar.

Varela e Alvarez-Uria (1992), apontam que a constituição da escola, tal como conhecemos é extremamente recente. Dataria do século XX uma instituição escolar voltada para todos. Inclusive, no âmbito jurídico-legal a educação adquire *status* de direito básico do ser humano apenas no século XX. A emersão deste tipo de instituição estaria ancorada em cinco pontos, segundo os autores: a) a definição de um estatuto de infância; b) a emergência de um espaço destinado a educação das crianças; c) o aparecimento de um corpo de especialistas da infância, munidos de técnicas específicas e de “elaborados” códigos teóricos; d) a destruição de outras formas de socialização e transmissão de saberes; e, e) o ponto que cria aprofundamentos de todos os outros no tecido social, a institucionalização propriamente dita da escola, a imposição da obrigatoriedade da escolarização decretada pelos poderes públicos e ratificada por leis.

Os autores consideram a escola não a simples reprodução de uma dominação realizada, senão uma autêntica invenção da burguesia para “civilizar” os filhos dos trabalhadores³⁶. A consolidação da escola como forma prioritária de ensinar e de socializar as novas gerações perpassa a destruição de outras formas de se transmitir saberes e de suas socializações correlatas. Varela e Alvarez-Uria (1992) argumentam que a solidificação dos colégios jesuítas e posteriormente da escola, fora atravessada por diversos processos que minaram as formas anteriores de transmissão de saberes das classes populares. A elaboração de uma verdade legítima que estaria nas mãos dos jesuítas passa a classificar os saberes populares e subalternos como meras opiniões, ou então, como superstições descabidas e sem amparo científico. A obrigatoriedade da escolarização permitirá a destruição das formas de transmissão dos conhecimentos

³⁶ Bertaux (1979), ao analisar como ocorrem as reproduções antropológicas das classes sociais na sociedade francesa do século XX, narra como houve um processo histórico no qual pouco a pouco o tempo livre dos trabalhadores, presentes ou futuros, começou a ser organizado pelo patronato. Ao mesmo tempo, a escolarização cumpre um papel na ideologia ambiente de ser uma possibilidade de ascensão de *status* social.

existentes nas oficinas³⁷ e permitirá a calcificação da ideia de infância entre as famílias de classes subalternas. Mas não apenas isto, pois: “Em relação ao saber, o colégio jesuíta se torna um lugar no qual se ensinam e se aprendem uma série de “banalidades” desconectadas da prática, de mesmo modo, mais tarde, a escola e o “trabalho escolar” precedem e substituem o trabalho produtivo” (Op. Cit. p. 42). Esta escolarização da transmissão de saberes irá legitimar a divisão existente até a atualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e a hierarquização que se faz sobre estas classificações. Estas formas de violência, que não seriam apenas simbólicas³⁸, se aportam em um pretendido direito: o direito de todos a educação (p. 54). A importância da instituição escolar é tão grande ao processo civilizatório trazido pela Modernidade, que Pineau (2008) afirma, que a escola foi um de seus maiores motores, uma de suas maiores criações. Pois, ao mesmo tempo que a escola era produzida pela Modernidade, esta por sua vez era retroalimentada pela escola. Tendo na base destes processos, assim como apontado por Foucault (1987), a disciplinarização dos corpos e o governo dos seres humanos.

Em Foucault (1987), vemos a expressão da disciplina que fora pensada e trabalhada por filósofos e pensadores e como ela se imbrica na organização da vida moral das pessoas que estão inseridas em contextos de instituições disciplinares. O principal elemento trazido pelo autor no que tange a esta problemática é a dimensão do *adestramento*, que recompensaria aqueles que se portassem em consonância ao esperado, aqueles que seguissem as regras, e puniria aqueles que não o fazem, criando uma rede de hierarquia e classificação que teria seus postos superiores ocupados por aqueles que cumprem as regras com maior afinco e findaria com aqueles que cumprem as regras de forma esporádica. Escolas organizadas de maneira a mediar suas relações pela disciplina apresentam uma normativa, mais ou menos, dividida por todos que se refletiria nas classificações de alunos e de comportamentos como *bons* ou *maus*. Ou seja, encontramos na instituição escolar a expressão de um conjunto de valores e moralidades que englobam os atores escolares e se imbricam em quase todos os conjuntos de relações sociais

³⁷ Varela e Alvarez-Uria apontam que nas oficinas o trabalho produtivo e a aprendizagem ocorriam em paralelo, assim como, a socialização das novas gerações. “Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas, em suas reivindicações, tomavam partido em debates, possuíam seus postos em festas e celebrações. Aprendiam em contato direto com a realidade que os rodeava.” (Op. Cit. p. 44) [Tradução livre].

³⁸ Este trabalho não pretende discutir se a escola reproduz, ou não, ou de que forma reproduziria, a estrutura social. Mas, pretende trazer uma análise sobre processos de socialização existentes no interior do ambiente escolar.

desenvolvidas no interior da instituição. O que faz, com que as pessoas inseridas neste contexto, sejam obrigadas a lidar de alguma forma com estes referenciais, mesmo que esta lida se reflita em uma negação destes valores e moralidades.

Botler (2016), ao analisar as noções de justiça presentes numa escola de Recife, notou a existência de um fundo normativo, dividido, em certa medida pelos atores escolares no que tangenciava as questões de (in)justiça presentes no espaço escolar. Meu argumento é de que em certa medida as questões morais que envolvem as questões disciplinares escolares possuem também uma certa consonância. Pois, tanto alunos, quanto profissionais escolares, em geral, identificam os mesmos comportamentos como sendo disciplinados ou indisciplinados, como sendo ‘bons’ ou ‘ruins’. Alunos interpelados pelos profissionais escolares sobre algum ‘mau’ comportamento, quando questionam tão interpelação, usualmente não apontam o ato como sendo ‘bom’, mas como sendo justificável, ou então, como um ato realizado também por outros alunos e que estes mereceriam também ouvir a bronca.

Como aponta Foucault (1987), uma lógica disciplinar ao se inserir nas micro relações sociais dos seres humanos produz, não apenas, pessoas adestradas e inseridas numa certa ordem classificatória desenvolvida a partir de um determinado ordenamento moral. Mas, as produz como indivíduos, como átomos fictícios da sociedade. Pois, cada corpo individual é concebido frente à possibilidade de maximização de capacidades necessárias a algum processo específico:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos de políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.” (FOUCAULT, 1987 p. 119)

Característica essencial para estas instituições regidas pela lógica da disciplina é a organização espacial individualizante dos seres humanos. Não podemos desconsiderar que as instituições inseridas dentro desta lógica visariam o máximo aproveitamento do corpo para a atividade objetivo, razão pela qual se confina um determinado número de seres humanos. Este intento de maximização produtiva se materializaria por meio de uma organização tanto do tempo quanto dos movimentos que os corpos dos indivíduos

deveriam realizar para otimizar uma dada atividade produtiva, ou qualquer outra atividade que demandasse disciplina, como as atividades realizadas pelo exército, ou, por alunos em uma escola. Deste modo, “[a] disciplina *“fabrica” indivíduos*; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, p. 195) [Grifo meu]. Três elementos seriam vitais no interior de uma instituição que se ancora sob uma lógica disciplinar e que individualiza os seres humanos. Seriam estes, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento específico, o exame.

O filósofo francês encontra na vigilância hierarquizada um elemento chave. Para que haja a disciplina, deve haver uma hierarquia de olhares que devem controlar os corpos, de modo que esta observação é vital para à existência de fábricas, escolas e outros locais onde a disciplina deve levar ao adestramento. Sobre a distribuição de poder que realiza uma rede hierárquica de vigilância (descrita pelo autor como algo piramidal) escreve Foucault:

[...] permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande silêncio. 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. (FOUCAULT, 1987 p. 148)

Ratto (2006; 2007a e 2007b), uma pesquisadora brasileira que se vale das ideias Foucault como norte de suas análises, se ampara dos livros de ocorrência escolares descrever a rede hierárquica de vigilância no ambiente escolar do século XXI. Esta rede é descrita como dotada de fluxos tanto ascendentes de vigilância quanto descendentes, ou seja, as relações de poder neste contexto não se realizariam de forma unicamente descendente. Não apenas os funcionários poderiam exercer sanções a alunos e pais, mas estes dois grupos de atores, de alguma forma, também poderiam exercer pressão sobre estes profissionais. Todos os nós desta rede, seriam, desta maneira, alvos de vigilância e poderiam se ver em uma posição subalternizada numa dada configuração destas relações de forças. Seria isto um exemplo da propagação de um fluxo, que operacionaliza uma imitação, que faz com que não apenas os sujeitos sejam vigiados por quem teoricamente se localiza ‘acima’ deles numa dada rede hierárquica de vigilância, mas também por

aqueles que se localizam abaixo³⁹. Na escola, isto se faz claro nos escritos de Ratto (2006; 2007a e 2007b), não apenas os gestores vigiam os professores, que por sua vez vigiam os alunos, mas o fluxo inverso também ocorre. Ratto advoga que seu trabalho está inserido em um contexto no qual a tônica do controle social é difundida, este controle estabelece-se nem sempre em uma relação piramidal, pois os agentes de controle são eles mesmos fiscalizados por aqueles que são controlados. As vigilâncias realizadas pelas pessoas individualizadas, adestradas e/ou docilizadas sobre si e sobre os outros seres humanos estariam em consonância com os paradigmas morais vigentes e facilitaria a realização de um governo que os trate como ‘massa’.

Estes elementos de governo dos seres humanos, segundo Deleuze (2013), seriam o que permitiria ao poder disciplinar situar os seres humanos como *indivíduos* e como *massa* simultaneamente.

As sociedades disciplinares têm dois polos: a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição numa *massa*. É que as disciplinas nunca viram incompatibilidade entre os dois, e é que ao mesmo tempo o poder [disciplinar] é massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro do corpo (Foucault via a origem desse duplo cuidado no poder pastoral do sacerdote – o rebanho e cada um dos animais – mas o poder civil, por sua vez, iria converter-se em “pastor” laico por outros meios).” [Grifado no original.] (p. 226)

Disciplina e Indisciplina

No decorrer do texto o signo (in)disciplina está sendo utilizado para descrever uma certa lógica presente no mundo escolar, uma tentativa de compreendê-la realizada nesta seção. O movimento analítico será o de tentar decompor entre disciplina e indisciplina esta lógica, não por ser dual, pelo contrário, esta lógica comporta uma ambiguidade na qual os termos constituintes fazem parte de si e de suas antíteses. Contudo, para os fins deste escrito, permite uma maior aproximação com elementos altissonantes à análise empreendida. Deste modo, a utilização do vocábulo (in)disciplina intenta também demonstrar que existe uma divisão não estanque entre as duas lógicas, uma extrema ambiguidade, ou seja, uma é classificada a partir da outra. Na maior parte das vezes, a sua separação analítica advém das observações etnográficas, nas quais os alunos e profissionais escolares classificariam as ações perpetradas no ambiente escolar

³⁹ Esta afirmativa remete a análise empreendida por Deleuze & Guattari (1996: 90 - 92) acerca das obras de Gabriel Tarde.

dentro de um viés que intenta as separar, encarando alguns atos como disciplinados e outros como indisciplinados. Principalmente, no que comporta a pretensa disciplina que os profissionais escolares esperam e os atos que são classificados como indisciplinados realizados pelos alunos. Foucault (1988) aponta a existência de perpétuas espirais de poder e prazer - apesar de seu objeto de estudo ser diferente⁴⁰, existem diversas semelhanças nestas configurações que envolvem situações de conflito, relações de poder e embates entre forças. Mas no que consistiriam, de forma geral, estas espirais de prazer e poder, no que tange a (in)disciplina escolar?

A partir da constituição de um certo regime de interdição de comportamentos e corporalidades o poder penetraria nos ínfimos traços da vida social. As interdições, na análise empreendida por Foucault (1988) e na observação empírica sobre a qual se ancora as reflexões aqui presentes, gerariam algo diferente daquela situação que seria idealizada por alguns, na qual os seres humanos adotariam apenas condutas e ações prescritas e não exerceriam práticas não-prescritas, ou desviantes, sem ter como acompanhantes os sentimentos de culpa e vergonha. Mas, as interações de seres humanos no e com o mundo não seguiriam esta premissa, haveria um duplo movimento de prazer e poder que poderia ser observado nestas relações, o de quem vigia em perceber comportamentos desviantes, intervir e alertar sobre eles, e o do vigiado em esconder e/ou perpetrar tais comportamentos.

O assunto preponderante das salas dos professores é indubitavelmente o comportamento dos alunos, principalmente os comportamentos que leem como indisciplinados. Certo dia, pude observar uma professora contar a mesma história umas três, quatro vezes para diferentes colegas⁴¹. A professora relatava um jogo de força realizado entre ela e um aluno na porta da sala. O aluno recusava manter-se no espaço de sala de aula constantemente se projetando para fora desta, pois o intervalo se aproximava. Provavelmente o aluno se localizava no extremo da sala, rente à risca que divide a sala de aula e o corredor, como pude observar diversos estudantes fazerem, em diversas oportunidades. A professora então resolve fechar a porta, de modo a manter o aluno dentro da sala, o aluno tenta a impedir. Neste momento há uma disputa de força física

⁴⁰ O filósofo investigava os dispositivos de poder que recaíam sobre a sexualidade e os corpos na Modernidade.

⁴¹ A cena descrita remete a um acontecimento presenciado quando lecionava em outra escola pública gerida pelo estado de São Paulo, apesar de não fazer parte dos dados etnográficos ilustra bem o arcabouço teórico trazido neste momento do texto, e, qual sua relação com o contexto escolar.

entre os dois, a docente consegue fechar a porta e deixar o discente dentro da sala. O aluno se afasta da porta, reclama de dor no braço e nas palavras da professora: “ficava me chamando de ‘vagabunda’”. Os professores para os quais a história era direcionada, concordavam com a professora que o aluno era ‘folgado’ e que ela não podia deixar barato. O tom de voz da professora transmitia orgulho e indignação. Afinal, ela havia ganho o jogo de força, mas considerava o fato de existir um jogo de força física entre ela e um aluno, algo ultrajante. Outra coisa que se faz comum em espaços escolares são alunos afirmando que fazem parte da ‘pior sala da escola’, ou seja, aquela que seria classificada como a mais indisciplinada. Ambos os atores escolares revelam seu prazer seja em disciplinar, seja em ser indisciplinado nestes momentos. Este limiar entre disciplina e indisciplina será analisado através de um foco específico e de forma separada, de maneira a permitir maior clareza na consolidação de um dos vértices de um pretendido triângulo analítico que se desenvolve neste trabalho, o da lógica (in)disciplina.

Se a escola Úrsula se encontra imersa na lógica (in)disciplina, podemos dizer que aloca os atores sociais a ela atrelados, sob uma lógica extremamente ambígua na qual as ações sociais perpetradas pelos alunos naquele espaço, não fugiriam. Ou seja, as ações sociais de determinado aluno, normalmente são inseridas em uma classificação binária como *disciplinadas*, ou *indisciplinadas*. As ações categorizadas como indisciplinadas possuem uma *repercussão*, ao ponto que as ações quando lidas como disciplinadas, não. Pois, permitem o funcionamento sem interrupções da instituição escolar, não raro, passam despercebidas pelos profissionais escolares. Uma ação social que incomode ou não permita o funcionamento ininterrupto do cotidiano escolar, usualmente, receberá a classificação de indisciplinada. Bem como, atenção e visibilidade dadas pelos pares e pelos profissionais escolares.

Existe neste meio escolar, a incessante manifestação de indisciplinas por discentes. Neste tópico a reflexão que encaminhamos até o momento se depara com a seguinte questão: estas indisciplinas configurariam uma forma de resistência a instituição escolar?

Deleuze (1996), assinala que seu conceito de linha de fuga possuiria equivalência a ideia de Foucault de resistência. Para este autor o social e os seres sociais seriam compostos por linhas, linhas molares que produzem cortes, linhas moleculares produtoras de fissuras e linhas de fuga que produziriam a desterritorialização absoluta. Argumento

que as relações desenvolvidas no interior do ambiente escolar que são classificadas como indisciplinadas, possuiriam características de relações estabelecidas em linhas moleculares, esta e as outras categorias ficarão claras no decorrer da argumentação desta seção.

Na obra de Foucault como um todo encontramos um poder que é verbo, é relação, não possui um detentor, é um poder que produz agenciamentos determinados historicamente. Deleuze (1996), assinala que na analítica foucaultiana as relações e os dispositivos de poder possuiriam dois polos, um de normalização e outro de resistência. Para o próprio Foucault (1988), além de móveis e transitórias:

(as relações de poder) não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio de saliência que permite apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder *um* lugar da grande recusa (...). Mas sim resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (Op. Cit.: 91) [Grifado no original].

Dentro desta analítica, a normalização geraria a sua própria antítese, a resistência. Alocar os comportamentos dos estudantes que fugissem ao que uma normalização escolar esperasse como resistência, permite um certo caminho de compreensão, ou possibilita alcançar elementos para uma reflexão sobre a(s) lógica(s) da indisciplina escolar no ambiente escolar no qual o campo se desenvolveu. Os comportamentos lidos como indisciplinados podem ser relacionados a moralidades exteriores a instituição escolar, Dubet (1998) trata desta penetração de moralidades exteriores as instituições na contemporaneidade como um dos elementos do processo que descreveu como desinstitucionalização. Dentro deste processo de desinstitucionalização poderiam estar as moralidades discentes que existem no ambiente escolar, moralidades que como abordado no capítulo 5 podem funcionar como espécie de controle social entre pares. Contudo, narrar um embate entre processos de normalização e resistência não nos permitiria vislumbrar as diversas ambiguidades intrínsecas à lógica (in)disciplina no espaço escolar.

O aluno Pedro Paulo em conversa informal, me relatou que ao chegar na sala de aula após ser entrevistado, foi cercado pelos outros alunos que o inquiriam sobre o que se tratava a entrevista que fora realizada com ele. Pedro Paulo, ainda assevera que os

estudantes haviam parado de se prestar atenção no professor, para prestar atenção no seu relato sobre a entrevista, o que fez com que Pedro Paulo “se sentisse o professor”. As ambiguidades presentes nesta cena, me fazem pensar o quanto para além de resistência a um processo normalizador se encontra na instituição escolar. Pois, apesar de que de certa forma o aluno nega o jogo de poder professor-aluno e o ressignifica a uma nova configuração, creio que esta nova configuração se encontre para além dos polos normalização e resistência. Pois, Pedro Paulo se sentir como o professor por ser o centro das atenções na sala de aula, não nega ou resiste as configurações escolares, as reforça. Mas, as reforça de um jeito diferente. Opera um micromovimento de deslocamento das relações estabelecidas institucionalmente.

Logo abaixo, trarei à reflexão conceitos ligados a obra de Deleuze, e de seus escritos em conjunto com Guattari, conceitos e ideias que nos permitam adentrar dentro da lógica das relações de poder que são atravessadas por diversas outras relações de poder. Para então, em um terceiro momento traçar, mesmo que de forma tímida qual seria lógica da indisciplina escolar, ao menos na escola estudada.

Deleuze & Guattari (1996), defendem que somos feitos de linhas (Op. Cit.: 66). Basicamente, estas linhas, ou conjunto de linhas, seriam múltiplas, não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. A maior dificuldade ao analisar estes tipos de linhas é de que elas não possuiriam transcendência seriam todas imanentes (Op. Cit.: 79). Estas seriam: as linhas molares, linhas moleculares e linhas de fuga. A primeira baseada em movimentos de corte, a segunda baseada em fissuras e a terceira em rupturas. A linha molar é uma linha de segmentaridade dura, é imposta de fora (Op. Cit.: 76), comporta “(...) todo um jogo de territórios bem determinados, planejados” (Op. Cit.: 67). Os autores conectam estas linhas a instituições sociais dotadas de certa fixidez, como o Estado. Por sua vez “uma *linha de segmentação maleável ou molecular*, onde os segmentos são como *quanta* de desterritorialização” (Op. Cit.: 68) [Grifado no original], estas nascem por acaso sem se saber o porquê (Op. Cit.: 76). As duas espécies de linhas, não cessam de se interferir e de reagir umas com as outras, introduzindo pontos de maleabilidade ou pontos de rigidez, de forma a estabelecer micromovimentos, uma micropolítica de conversação. As linhas de fuga são como uma terceira linha, uma linha de explosão das duas séries segmentares, são a desterritorialização absoluta (Op. Cit.: 69), não seriam nem imaginárias e nem simbólicas (Op. Cit.: 78). As três linhas não param de misturar (Op. Cit.: 70). Deste modo, afirmam os filósofos que o Estado não é apenas alvo das linhas de

fuga, mas que também as produziria. A segmentaridade maleável procede desterritorializações relativas, e permite reterritorializações que remetem para alinha dura. Esta segmentaridade “não para de desfazer as concreções da dura, mas ela reconstitui a seu nível tudo aquilo que desfaz: micro-Édipos, microformações de poder, micro-fascismos” (Op. Cit.: 80).

No caso sucintamente descrito acima, podemos enxergar o aluno Pedro Paulo, reterritorializando as relações de força presentes em sala de aula, o centro de visibilidade deixa de ser o professor, para se tornar o estudante. A visibilidade dos alunos é trazida à baila também diversas vezes. A aluna Rita em sua entrevista, analisada no capítulo 5, afirma que para se destacar da massa apática de alunos visualizados pelos profissionais escolares participara do grêmio estudantil. Em conversa entabulada com uma professora readaptada e entrevista com outra professora, ambas me afirmaram que um ‘bom’ estudante, com potencial de alcançar um bom-futuro não seria aquele discente que não possuía uma apatia, elas localizaram nos discentes, em geral, envolvidos com atos considerados de indisciplina, mas de pequena gravidade, como falar exacerbadamente em sala de aula. Mas, não apenas isto, pudemos perceber na fala da aluna Rita que uma outra forma de receber destaque no ambiente escolar estaria em perpetrar atos que serão classificados como indisciplinados. Mas, se atos considerados como de indisciplina permitem uma visibilidade para o aluno envolvido, reterritorializando as relações de força presentes no espaço escolar. Existiria uma lógica por detrás desta configuração? Esta reterritorialização de relação de forças estabeleceria uma hierarquia extremamente precária e volátil entre os alunos, e na percepção dos alunos para os agentes escolares?

Bhabha (1998) em sua análise de processos presentes durante o jugo colonial e mesmo após o seu fim, traça uma analítica que vislumbra de um jogo entre *o ver e o ser visto*. Traços deste jogo poderiam ser notados no mundo escolar. Pois, remeteriam as espirais de poder e prazer assinaladas por Foucault (1988). A particularidade no ambiente escolar seria que este jogo de ver/ser visto ocorreria em um ambiente em processo paulatino de desinstitucionalização (DUBET, 1998). E em um contexto no qual ser é ser percebido (TÜRCKE, 2010), ser visto. TÜRCKE (2010), defende que algo que caracterizaria a etapa do capitalismo na qual vivemos seria a necessidade das pessoas inseridas neste contexto em serem percebidas, em serem vistas. Uma das principais características desta configuração histórica seria a necessidade de fazer propaganda de si, para ser notado, percebido, visto, e desta forma *ser*. A propaganda passaria a compor uma

nova cultura comunicativa. Desta forma, propagandear a si mesmo se torna necessário à próxima auto-conservação, pois “apenas o que causa uma sensação é percebido” (Op. Cit.: 20) de modo que todos passam a ser forçados a se tornarem emissores para serem percebidos, mas não qualquer emissão, mas uma emissão que faça que estas pessoas sejam vistas, notadas, percebidas. Neste momento cabe a questão, os comportamentos lidos como indisciplinados seriam uma forma que os alunos encontrariam de serem percebidos, serem vistos? Argumentarei que sim. Ao serem percebidos através de seus comportamentos considerados indisciplinados os discentes operam uma resistência à disciplinarização realizada pelo aparelho escolar? As reflexões presentes neste questionamento reverberam no capítulo 5 e nas considerações finais desta dissertação.

Rodrigues (2007) possui em sua tese de doutoramento uma interessante provocação. A pesquisadora inquiri o leitor se os processos identificados como indisciplina na escola não seriam na verdade, facetas de um processo de auto-disciplinamento dispendido pelos seres humanos para sua auto-conservação após a consolidação de um padrão social como o sintetizado por Türcke (2010) na afirmação de que hoje ser é ser percebido. Ou seja, alguns estudantes se construiriam frente a este ambiente escolar visando se fazer presente no espaço de alguma forma, possibilitando a existência de um auto-disciplinamento de alguns jovens em relação a perpetrarem atos que sabem que serão classificados como de indisciplina e os possibilitará serem vistos pelos outros estudantes, os possibilitará destaque.

A visibilidade que os alunos recebem ao perpetrar atos considerados indisciplinados, por vezes, os proporciona um certo prestígio social e o papel de empreendedor moral dentro do espaço escolar (MONTEIRO, 2018b). De modo que, propagandear a si mesmo possibilita que os alunos além de serem vistos, possuam também uma certa relevância dentro do ambiente escolar. A aluna Hanekawa quando perguntada se notava uma maneira diferente de os profissionais da escola lidarem com alunos ‘comportados’ e com alunos ‘bagunceiros’ responde:

Quem é bagunceiro costuma chamar mais a atenção. Quem é comportado já é mais... já é um pouco mais esquecido. Mas, também eles percebem e a nota é maior do que a dos que bagunçam.

Os alunos bagunceiros são lembrados, visto e percebidos pelos profissionais escolares e pelos seus pares. Esta visibilidade pode se corporificar em relevância. Relevância que, não raro, se traduz em vantagens em situações de conflito, ou vantagens em relação a

posição hierárquica que determinado estudante ocupa entre seus pares. Mas, não apenas certo prestígio social é alcançado por estes alunos nas relações hierárquicas extremamente precárias entre os pares. Existem também relações conflituosas cotidianas entre os estudantes. O aluno Danilo, que estava em seu último ano de escolarização quando questionado sobre os pontos positivos da escola Úrsula concentrou sua resposta nas relações interpessoais, pois o melhor da escola seria o fato de que “tem bastante colega pra trocar ideia”, ao passo que a parte mais negativa da escola seria “ [...] te[r] muita gente folgada ‘memo’, né? Te[r] que saber lidar com os caras, senão ‘os cara’ vem pra cima.” A partir das falas de Danilo fica claro as tensões e conflitos existentes dentre os estudantes, conflitos que muitas das vezes podem envolver o ser percebido, visto e ganhar relevância a partir da subjugação de outros alunos, o que pode acontecer pela força física ou através de costumeiras humilhações verbais. Estas tentativas de subjugação do outro seriam atos cometidas por ‘gente folgada’.

Além disto, diversas entrevistas com alunos que se consideravam comportados – assim como, a realizada com Rita e analisada no capítulo 5 – que as regras escolares se pautam e deveriam se pautar ainda mais sobre os comportamentos indisciplinados. A aluna Rita nos mostra alguns cenários nos quais a indisciplina de alguns alunos provocou mudanças na forma da instituição realizar seus eventos, ou suas ações. Estes comportamentos lidos como indisciplinados que permitem com que alunos sejam percebidos e vistos cria fissuras na organização molar da escola como uma instituição disciplinar, desterritorializando e criando reterritorializações no espaço escolar. Nas quais as tônicas são os comportamentos indisciplinados dos discentes, mesmo que eles não se deem conta disto.

CAPÍTULO 3: A agência hodierna, o sujeito dividual

Este capítulo pretende consolidar a construção teórica do último vértice do triângulo analítico proposto a esta dissertação: o sujeito dividual como uma ferramenta de compreensão da realidade. Dentro do movimento proposto à reflexão desdobrada abaixo empreende uma sumária demonstração da noção de indivíduo como uma produção histórica e os processos de transformação que hodiernamente constroem os sujeitos não como indivíduos – como nas configurações sociais disciplinares estudadas por Foucault – mas, sim, como seres dividuais. Nos quais um só corpo detém mais de uma localidade social de sujeito, e pode possuir agências e agendas díspares e, por vezes, aparentemente contraditórias. Mas, antes de me deter nas formas pelas quais esta categoria de sujeito dividual serve à análise dos dados obtidos no trabalho de campo discutiremos também o papel do individualismo na ontologia de sociedades ocidentalizadas. Ou seja, de que forma o individualismo pode ser considerado como um ente moral que norteia certas condutas no tecido social.

A noção ‘indivíduo’: produto de uma dada configuração histórica

Ao partir da ideia de que o indivíduo enquanto forma de organizar o mundo emerge como produção de uma dada configuração histórica, este trabalho também visa compreender as reverberações desta concepção no tecido social contemporâneo. O objetivo desta seção é trazer de forma sumária como a concepção de indivíduo se constrói e se consolida. Esta conceituação de pessoas como indivíduos e a inflexão desta aceção ainda possuiria, extrema força nas racionalizações *a posteriori* dos sujeitos englobados pelo microcosmo qual esta pesquisa visa trazer elementos que possibilitem sua compreensão, ao menos, parcial. Desta forma, apesar das transformações que hodiernamente temos vivenciado, a noção de indivíduo e a sua corporificação como individualismo não podem ser deixadas de lado, mesmo que não possuam potencial compreensivo, como ferramenta analítica no que tange a uma sociologia da ação crítica – defendendo aqui a superior utilidade da noção de sujeito dividual para estes fins. Esta seção visa desnaturalizar a relação entre o ser humano e ‘ser’ indivíduo. Relação esta, que funciona como uma espécie de elemento ontológico em sociedades ocidentalizadas.

Em conferência, Mauss (2015) realiza uma incursão que visava historicizar um possível caminho traçado pela noção de pessoa até se conceber a noção de indivíduo moderno, na qual a pessoa corresponde a um “eu” que por sua vez refere-se a uma consciência indivisível. O antropólogo inicia sua reflexão partindo de estudos sobre

povos, os quais classifica como primitivos, e encontra uma noção incipiente que alocaria determinado corpo humano a uma ordem social. Apesar de que por diversas vezes, esta inserção de um corpo humano possa ser modificada, o que se refletiria em uma mudança, inclusive, na forma de nomear estes seres humanos. Esta passagem pelos estudos de povos que não influenciaram de maneira direta o Ocidente é relevante aqui, devido a possibilidade que acionam. Pois, a agenda e a agência de uma determinada pessoa inserida em um determinado local social poderiam ser modificadas, ou seja, ao mudar o nome, o local social e as possibilidades de agência de tal pessoa se transmutariam nestas sociedades.

A etimologia da palavra pessoa (*persona*), a qual nos habituamos e utilizamos teria uma origem etrusca/romana e seria fruto de rituais “primitivos” destes povos nos quais eram utilizadas máscaras. Este vocábulo remeteria ao sentido de máscara (*per*), por onde o ator fala (*sona*). Na Roma Antiga, Mauss irá analisar algo que se perpetua, até os dias atuais, a noção de pessoa única frente ao direito⁴². Não haveria para o povo romano uma forma ritual que transmutasse o estatuto jurídico de determinado ser humano, pois cada ser humano era inserido no tecido social em certa posição desde o nascimento, posição atribuída a partir da origem de sua *gens*.

Os contornos metafísicos presentes à noção de pessoa a qual herdamos serão conferidos pelo cristianismo medieval, afirma o antropólogo. Neste período é que se irá conceber a pessoa como portadora de uma substância (alma) que seria racional indivisível, individual. A partir de Descartes e a sua máxima: *Cogito ergo sum*, se opera um deslocamento disto que seria racional e indivisível e, portanto, individual, da ideia de alma para a ideia de consciência. Este deslocamento e suas questões envolveram a Reforma Protestante, os pietistas, os wesleyanos, os puritanos e os escoceses sensualistas, como Hume e Berkeley.

Segundo, Stuart Hall (2000) a noção de um sujeito autossustentável se encontra no centro da metafísica ocidental após as formulações de Descartes. Esta concepção pautaria toda a reflexão empreendida pelos filósofos, ao menos por aqueles ensinados nos

⁴² Sendo que o direito romano funcionou como alicerce para a consolidação das noções jurídicas do Ocidente, não é de se espantar que a constituição brasileira possua dispositivos bem semelhantes, pois cada pessoa se caracterizaria como um indivíduo dotado de direitos e deveres. Possuindo, por exemplo, números de registros como o R.G. e o C.P.F. que acompanham a pessoa desde a data de sua emissão até a sua morte, e, a identificam como um indivíduo específico em meio a todas as pessoas inseridas dentro das fronteiras do Estado-Nação brasileiro, para a realização de seus deveres, ou na hora de demandar os seus direitos. Ou seja, um número de registro que os individualiza em meio a massa.

livros didáticos, até meados do século passado. Pois, neste período histórico de consolidação da Modernidade, a ideia de um ser humano que transcende através de um poder divino, passaria a ser substituída pela ideia de um ser humano que transcende através da Razão. Mauss (2015) assevera que esta consciência só irá adquirir sua forma conceitual precisa com Kant, caracterizado por Mauss como pietista, swedenborguiano e aluno de Tetens. Pois, fora a partir das ideias de Kant acerca do caráter sagrado da pessoa humana e da consciência individual como condição da Razão Prática que Fichte pode basear as concepções que cercam a afirmativa de que todo fato da consciência é um fato do “Eu”, possibilitando a consolidação das ciências e das ações sobre o “Eu”, na constituição e estabilização da Modernidade.

Rodrigues (2007: 52)⁴³ assevera que no período de consolidação da ideia kantiana de que era possível aos seres humanos ‘alcançarem a maioridade’ através da Razão, esta ideia não encontraria possibilidade de permeação no tecido social. Pois, o ser humano ao se ver entrelaçado e submisso ao imperativo da sobrevivência tornaria a realização de um ‘esclarecimento’ tal como apregoado por Kant impossível. As análises de Horkheimer (2002) sobre os seres humanos da metade do século XX, os caracteriza como seres que estavam paulatinamente perdendo sua individualidade. Ou seja, não seria mais observável um sujeito autossustentável, e que transcendesse através da Razão. Apesar de o cerne do argumento do autor ser o de que os seres humanos, estavam deixando de ser indivíduos para se adaptarem a massa, principalmente a partir de uma integração realizada pela consolidação da indústria cultural. Podemos notar que, de certo modo, a noção de indivíduo que fora tão cara à consolidação da burguesia enquanto classe dominante, principalmente no que concerne aos costumes e valores, não era observável no período. Ou seja, Horkheimer (2002) busca e não encontra o indivíduo como fora apregoado e que, segundo ele, existira em outros tempos no ‘Ocidente’, em seu período contemporâneo. Segundo a visão do frankfurtiano, esta falta de individualidade, corresponderia justamente a uma intenção das pessoas em se adaptar ao se unir a massa e desta forma sobreviverem. E seria, a individualidade como a concebida nos contos de heróis gregos que possibilitaria uma emancipação. Embora não coadune com as teses defendidas, alguns apontamentos tecidos pelo autor sobre o indivíduo moderno nos serão extremamente úteis para clarificar pontos que possam ter ficados obscuros na discussão realizada na seção até agora. Principalmente ao entendermos que o liberalismo como

⁴³ A autora dialoga com as ideias de Horkheimer (1990).

forma de explicar o mundo fora útil ao desenvolvimento de um ‘indivíduo’ burguês e a noção de que a origem real do indivíduo moderno repousa na perda da fé cristã, mas na manutenção da alma cristã. Alma que para o cristianismo é una e indivisível. Ou seja, na transição de um mundo que se guiava pelos preceitos religiosos cristãos, para uma sociedade secularizada e baseada nos preceitos do liberalismo. A concepção de pessoa como una e indivisível se mantém estruturante, pois assim como, a alma se constituía deste modo nas acepções de cunho sagrado, a razão se constituirá neste momento histórico como una e indivisível, pois cada indivíduo teria uma razão, assim como, outrora cada pessoa teria uma alma.

Não pretendo realizar neste trabalho uma genealogia do conceito de indivíduo. Central à discussão empreendida nesta seção é a forma como essa noção irá se amalgamar a uma visão de mundo e se materializar em sociedades disciplinares. Para isto, as afirmações de Foucault (1978) podem nos ajudar. Pois, segundo o autor:

Muitas vezes se afirma que o modelo de uma sociedade que teria *indivíduos* como elementos constituintes é tomada às formas jurídicas abstratas do contrato e da troca. A sociedade comercial se teria representado como uma associação contratual de sujeitos jurídicos isolados. Talvez. A teoria política dos séculos XVII e XVIII parece com efeito obedecer a esse esquema. Mas não se deve esquecer que *existiu na mesma época uma técnica para constituir efetivamente os indivíduos como elementos correlatos de um poder e de um saber*. O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. (p. 176) [Grifos meus]

Uma sociedade que teria indivíduos como elementos constituintes é a sociedade disciplinar. Para o funcionamento de uma sociedade pautada em uma forma específica de dispersão de poder nas teses foucaultianas é necessário que se alavanquem elementos de saber e de poder para aquele contexto específico. Deste modo não apenas teorias sociais deveriam existir para que se fabricasse a ideia de pessoa enquanto indivíduo, mas toda uma gama de dispositivos que nas relações micropolíticas garantiriam esta existência. De forma que, ao mesmo tempo que os seres humanos eram inseridos numa massa, eles eram individualizados.

Ao contrário do indicado por Horkheimer (2002), percepção de que não se poderia mais identificar um indivíduo daqueles concebidos durante as produções teóricas do liberalismo e do iluminismo, indica um aprofundamento da lógica do capitalismo no tecido social. Este aprofundamento se refletiria em uma lógica trabalhada por Deleuze

(2013) sob a nomenclatura de Sociedades de Controle, aprofundada na próxima seção. Deleuze (*Op. Cit.*: 227-28) apresenta estas mutações do capitalismo em relação ao período por excelência das instituições disciplinares. O capitalismo do século XIX se pautava na concentração, na produção e na propriedade, neste entremeio a fábrica surge como local no qual era possível aos capitalistas exercerem seu poder e transformar seu dinheiro em mais-dinheiro. O mercado, nesta época, era conquistado por especialização da produção, por colonização ou por redução dos custos de produção⁴⁴. Contudo, hodiernamente o capitalismo se encontra organizado de modo dispersivo, a produção não é mais central, inclusive, é relegada a países periféricos em relação ao sistema-mundo estabelecido a partir do ‘ocidente’. Cada vez mais, o cerne do que estes novos capitalistas querem vender são serviços e ensinam comprar ações. Com frequência vende-se a montagem de peças destacadas, por exemplo. As conquistas de mercado são realizadas por tomada de controle, por fixação de cotações, ao invés da redução de custos e da transformação, muitas vezes aparente, do produto que por especialização da produção. Desta forma, o capitalismo se dirige ao produto e não à produção. O serviço de vendas, hoje, é o centro da empresa, e o marketing utilizado como instrumento de controle social. O capitalismo hodierno muito mais que um sistema de produção é um produtor e organizador de ontologias no tecido social.

O poder espreado pelo tecido social é capaz de produzir nos seres humanos de determinada ontologia, o que nos faz organizar nossa vida e nos condiciona de certa maneira a alguns modos possíveis de enxergar o mundo.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1978: 176)

Uma destas produções seria o individualismo enquanto um ente moral que nortearia determinadas condutas e comportamentos, o que trabalho um pouco mais abaixo. Dentro deste contexto, nos cabe refletir sobre como estes processos de transformação e aprofundamento do capitalismo irão influir nas formas pelas quais as pessoas constituem suas subjetividades e suas ações corporificadas nas interações sociais.

⁴⁴ A análise de Marx (2011) sobre o capitalismo do século XIX e sobre os mecanismos existentes nesta transformação de dinheiro em mais dinheiro, ainda hoje, constitui a compreensão mais importante e altissonante sobre a temática, assim como, a mais acurada.

Os processos de Transformação em curso: O novo capítulo da modernidade

Diversos autores perceberam que as relações humanas desenvolvidas sob a égide do capitalismo e do ocidente como centro referencial, estão se modificando em ritmo acelerado. Não apenas tecnologias cada vez mais sofisticadas se instalaram no cotidiano das pessoas, mas uma forma diferente de dispersão do poder no tecido social se estabelece como presente. A hegemonia das sociedades disciplinares, segundo Deleuze (2013), entra em crise após a segunda guerra mundial. A forma organizacional da sociedade que se baseava em uma sucessão de espaços fechados, onde um olhar pudesse organizar e disciplinar o espaço, começa a declinar. A lógica etérea das sociedades de controle ascende, fazendo com que o confinamento não seja mais necessário, o controle passa a ser exercido sob os sujeitos de forma contínua pelo globo terrestre. Este processo, reflete de certo modo uma mutação do capitalismo, que deixa de ser focado na lógica industrial, da fábrica, e passa a ser focado na lógica financeira, do mercado de ações. Uma lógica não substitui a outra do dia para a noite, mas transições vão ocorrendo, em cada setor da vida social em uma velocidade específica. As escolas públicas do estado de São Paulo, por exemplo, ainda estariam imersas em grande medida em uma lógica disciplinar⁴⁵ ao passo que as pessoas que a frequentam se inserem também em outras lógicas. Uma sociedade baseada no controle, como modalidade de dispersão do poder pelo tecido social, necessita de *concessões e persuasões*. Diferentemente da lógica anterior, esta não se insere no cotidiano das pessoas como as instituições de sequestro de séculos anteriores, que serviram de parâmetro às instituições disciplinares. Os controles se consolidam de forma mais sutil e ardilosa. Um exemplo utilizado por Deleuze versa sobre a produção de armas com potencial de destruição em massa. Pois, elas atuam não como mecanismos que exercem controle sobre o exterior das pessoas, mas sobre o interior, já que as pessoas devem se sentir gratas por estas bombas não explodirem. Ou seja, colonizam o onírico dos seres humanos, docilizando-os a partir de sua dimensão onírica e não necessariamente a partir de seus corpos.

Algumas características das sociedades de controle são importantes de serem trazidas à tona. Diferente das sociedades disciplinares elas não inserem as pessoas em moldes, mas em modulações que agem de forma a se ajustar aos seres humanos de forma

⁴⁵ Se as escolas gerenciadas pelo estado de São Paulo possuem forte modelo pautado na lógica da disciplina, não são todas as escolas que assim se comportam hoje, Saraiva (2014), aponta a emergência de uma 'pedagogia dos projetos' que possuiria uma menor força dos elementos disciplinares, sendo fruto de uma nova etapa da Modernidade que a autora chama de neoliberal.

sub-reptícia. O patrão não precisa mais vigiar detidamente cada um de seus funcionários e nem eles enquanto massa, pois a empresa substitui a fábrica. Processo que foi verificado por Deleuze nos países centrais do capitalismo. Dada a mundialização que o processo de produção sofre, cada vez mais os produtos passam a ser produzidos de maneira transnacional. O mais importante hoje no capitalismo mundial é o setor de vendas e não o de produção. O que torna a lógica do controle uma lógica de dispersão. As ações de ativos empresariais passam a ser as *commodities* mais importantes, e o processo de transformar matéria-prima em um produto industrializado se torna algo secundário.

Estas transformações atingem o mundo de forma a modificar o que pode-se chamar de estrutura estruturante de modo a englobar o sistema-mundo. Contudo, os modos pelos quais este novo tipo de configuração se constrói gera desiguais conformações ao modelo, ou seja, contexto locais e específicos terão uma aproximação distinta com estes elementos apontados acima. Dubet (1998), Fafani (2001) e Silva (2013) nos darão elementos para pensar a forma pela qual a escola reage a estes processos, a partir de olhares e pressupostos epistemológicos diferentes.

Partindo de uma via teórica diferente a de Deleuze, o sociólogo francês Dubet (1998), assinala que no mundo hodierno a educação não se encontra apenas na escola, mas em uma pluralidade de locais. Nas práticas cotidianas e nas socializações destes jovens a desinstitucionalização dos sujeitos passa a ser a regra (DUBET 1998), assim como a lógica etérea das sociedades de controle descritas por Deleuze (2013). De maneira que, segundo Dubet (1998), as novas gerações de hoje se veem educadas pela mídia e por um sistema de relações sociais que passam a ser cada vez mais instáveis, complexos e abrangentes. “A escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil” (Op. Cit.: 28). Ou seja, apesar de a escola ainda existir enquanto instituição, não mais podemos a considerar como outrora, naquilo que este texto elenca como sociedades de disciplina. A escola hoje passa por um paulatino processo de desinstitucionalização, no qual a personalidade assume preponderância em relação ao papel social. De modo que, os atores precisem realizar sobre um si um trabalho que os permita construir sentido sobre o mundo escolar. A aluna Hanekawa em sua entrevista afirma que concorria ao grêmio estudantil para poder motivar os alunos a estudar. Esta necessidade de se motivar alunos e professores à relação de ensino-aprendizagem é apontada por Dubet como um dos traços marcantes deste processo de

desinstitucionalização. O autor aponta três tipos de subjetivação possíveis em relação a escola neste contexto, o de estudantes que se subjetivam em aproximação à escola, compartilhando seus códigos e seu arcabouço de valores; alunos que se subjetivam em paralelo ao ambiente escolar, e se adaptam ao ambiente escolar não se integrando; e, discentes que se subjetivam contra a escola. Estas subjetivações nas quais a personalidade predomina em relação ao papel social teria sido descrita nos termos de crise, de individualismo e narcisismo. Deste modo, dois autores de epistemes bem diferenciadas, como Deleuze e Dubet, vislumbram no mundo uma transformação estrutural da modernidade que está encerrada em um enfraquecimento ou em uma transformação profunda das instituições como conhecemos, na qual os elementos constituintes da Modernidade e de uma lógica capitalista de organização social são aprofundados no tecido social.

Fanfani (2001) visualiza este processo como a perda da escola do monopólio de inculcação de representações nas subjetividades de novas gerações. Para este pesquisador a vivência escolar nos dias de hoje é fundamental para criar e legitimar a “juventude” – um período entre a infância e a vida adulta, que mistura preparação e espera ansiosa. Mas, ao mesmo tempo existem uma diversidade de culturas não-escolares voltadas à juventude que se imbricam com a cultura escolar. Os modos de habitar e de se comportar na escola estão no entrecruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não-escolares, dado que a socialização das novas gerações no século XXI é realizada simultaneamente pela família, pela escola, pelos meios de comunicação e pela influência realizada pelo grupo de pares (SILVA, 2013) Ou seja, não existe uma unidade na identidade ou na subjetividade dos estudantes brasileiros do século XXI, o que nos obrigará utilizar uma noção que não a de indivíduo como ferramenta analítica. O ser humano será encarado aqui como um sujeito dividida, esta noção será melhor trabalhada em seção posterior a próxima. Na próxima seção discutiremos as reverberações da noção de indivíduo na figura do individualismo, como um elemento presente nas ontologias ocidentalizadas, e como algo que pode nortear as condutas de seres humanos inseridos neste contexto cultural.

O individualismo como norteador de condutas

Dados os processos de transformação em curso, a noção de indivíduo é uma ferramenta analítica insuficiente para a reflexão aqui desenvolvida. Mas, isto não quer dizer que os reflexos de suas produções enquanto mecanismo de saber e de exercício de

poder não repercutam no tecido social até os dias atuais. Estes ecos da constituição de teorias e organizações sociais baseadas em individualizar os seres humanos e suas reverberações eu tratarei como individualismo. O individualismo opera nas sociedades ocidentalizadas e possibilita construções ideais como a de um ser humano agindo de forma autônoma em relação ao todo o social que o contorna. Leirner (2003) em comentário sobre a obra do antropólogo Louis Dumont afirma que seria “a base da constituição do sistema de referências do Ocidente: a noção de indivíduo, [e] o princípio da igualdade [seria o] que possibilita a sua consubstancialização, resultando no individualismo como valor que informa, a princípio, a nossa visão de sociedade como somatória das partes” (p. 37-38). Na esteira deste pensamento, haveria uma mistura entre o ente biológico e o ente moral na constituição da visão de pessoa ocidental, que culminaria no individualismo como uma forte entidade normativa dentro do sistema de ideias e valores das sociedades ocidentalizadas.

Certo dia, durante a observação de campo, o Diretor da escola Úrsula sentou ao meu lado no corredor em que estava e me perguntou sobre o andamento de minha pesquisa. Mal pude responde-lo e ele já iniciou uma fala sobre como os alunos não possuíam projetos de futuro estruturados, o que poderia gerar desânimo e consequentemente comportamentos indisciplinados. Asseverou que estava iniciando um projeto com a Mediadora que visava justamente *ensinar* os alunos a elaborarem projetos de futuro estruturados, a traçarem melhor os seus caminhos. Esta conversa me fez perceber o quão forte estas ideias de um projeto de futuro racional, calculado e estruturado são consideradas necessárias para o ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ de seres humanos na organização social hodierna, e como elas se encontravam legitimadas nas falas dos profissionais escolares. Este raciocínio dialoga com teorias, como as ligadas ao capital humano. Estas teorias se fundaram ancorando no indivíduo seu aporte de explicação de mundo, apresentando um teor mais normativo do que analítico sobre as relações sociais. Estas formulações presentes na ontologia de sociedades ocidentalizadas estarão nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e na forma dos discentes racionalizarem suas condutas *a posteriori*.

No cerne da teoria do capital humano se encontra o individualismo metodológico. Nesta corrente de pensamento o ser humano é alocado à condição de indivíduo que age no mundo de forma quase que transcendente, a ação imanente destes indivíduos se pautaria no cálculo racional de forma a maximizar seus ganhos, ou minimizar seus riscos

durante seu tempo de vida⁴⁶. Para Ehrenberg & Smith (2009), o social pode até possuir importância, mas apenas como um elemento de influência à escolha ótima individual de cada ser humano. Inclusive, esses autores discutem se os investimentos do governo estadunidense na área de educação realmente seriam necessários e importantes para o desenvolvimento daquele país, ou se seriam um gasto de dinheiro a esmo, já que segundo seus cálculos os investimentos na área de educação superior seriam aproveitados por indivíduos que em sua esmagadora maioria iriam cursar o ensino superior de qualquer maneira. A forma como esta teoria lê os sujeitos sociais se aproxima muito das concepções de Horkheimer (2002) de razão instrumental.

Horkheimer (2002), ao contrapor o que seria uma razão subjetiva/formalizada/instrumental e uma razão objetiva, nos fornece elementos para compreender mais a fundo as reverberações dos teóricos da corrente do capital humano. Pois, como salienta o autor uma racionalidade subjetiva se ancora na “adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presume autoexplicativos” (p. 9), ou seja, na realização de cálculos a partir de um certo fundo normativo que não é posto em jogo. Os indivíduos presentes nas teses do capital humano apresentam justamente este caráter, de modo que calculam suas ações face ao mundo da educação/treinamento profissional visando maximizar seus ganhos e minimizar suas perdas tendo em vista seu tempo de vida. Mas, o que os teóricos do capital humano não apontam é que existe um fundo normativo por trás desta ideia de cálculo entre meios e fins. Este fundo normativo de ascensão social, de maximizar seus ganhos através dos estudos, ou treinamentos profissionais se apresenta como um aspecto da ideologia

⁴⁶ Dois autores trarão as bases de um conjunto de formulações que coadunam naquilo que se chama hoje de teoria do capital humano, principalmente naquilo que tange a forma como os seres humanos se comportam no presente vislumbrando o futuro. Uma atualização de ideias de economistas neoclássicos compõe, para Blaug (1999), um programa de pesquisa nos moldes dos analisados por Lakatos. De modo que, “[a] concepção de capital humano, ou o *hard core* do programa de pesquisa do capital humano é a ideia de que as pessoas gastam de diversas maneiras, não somente com vistas a divertimento corrente, porém também com vistas a rendimentos pecuniários ou não-pecuniários futuros” (p. 289). Segundo Ehrenberg e Smith (2009), os indivíduos poderiam despende a) dinheiro como forma de investir em educação/treinamento laboral - tanto Blaug (1999), quanto Ehrenberg e Smith (2009) salientam as diferenças entre a educação formal e os processos de treinamento profissional, sejam estes formais ou informais. De modo que os próprios indivíduos calculam de forma diferente o retorno que o tempo e/ou dinheiro investido nestes dois tipos diferentes de aprendizado podem proporcionar; ou b) deixar de receber salários por um determinado período enquanto realizam seus estudos; e ou c) perdas psíquicas devido à dificuldade ou ao tédio gerado durante o processo de aprendizagem. Desta forma, para os autores, diversas modalidades de escolha de área de atuação profissional, necessitam de um investimento inicial por parte dos indivíduos que esperam recuperar o ganho perdido no futuro. Defendem também, que salários atuais e condições de trabalho não seriam as únicas variáveis analisadas pelos indivíduos em seu processo de escolha laboral.

ambiente para Bertaux (1979). Para nós dentro deste trabalho pode ser pensada como uma entidade normativa que irá orientar a ação de algumas pessoas, em algumas situações. Porém, ao contrário do que Blaug (1999) e Ehrenberg & Smith (2009) vislumbram, não é referente a todos os seres humanos envolvidos pelo sistema capitalista em todas as suas condutas relevantes. De mesmo modo, uma compreensão crítica destes processos como a utilizada aqui foge da ideia da existência de uma verdade objetiva ou mesmo de uma busca por esclarecer quais seriam os objetivos últimos da humanidade.

Contudo, uma compreensão crítica do individualismo como forma de organizar a vida psicossocial nas sociedades ocidentalizadas hodiernas, perpassa uma discussão das formas como as pessoas são impelidas a agir e a se conceber no mundo. Giddens (2002), elaborou um modelo explicativo para isto, no qual os seres humanos que estão sob a égide do que chamou de modernidade tardia, produziram reflexivamente suas auto-identidades através da consideração de riscos filtrados pelo contato com o conhecimento especializado. Pois, a partir da premissa que a modernidade é uma cultura do risco, o autor irá pontuar que o futuro passa a ser constantemente trazido para o presente, como uma espécie de território a ser escavado e colonizado. A forma como o espaço-tempo se organiza para as pessoas se modificaria. Giddens localiza nos livros de autoajuda um exemplo cristalino desta produção reflexiva de “eu” que é realizado através do contato com saberes especializados e legitimados dentro de alguma esfera social. A ideia do autor de que o “eu” não é uma entidade passiva às influências externas, mas de que os indivíduos contribuem para – e promovem diretamente – as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações que são locais, é vital para compreendermos que as pessoas, mesmo inseridas em um contexto capitalista, não buscam apenas maximizar ganhos e minimizar perdas.

Porém, os indivíduos presentes na obra de Giddens possuem uma reflexividade que por vezes parece os alocar como sujeitos fora-do-mundo, pois estariam sempre reorganizando suas narrativas biográficas, afim de que se tornassem coerentes e mantivessem um “eu” individual estruturado. O trabalho de campo, e a aproximação teórica deste trabalho verifica a existência desta narrativa biográfica perpetuamente coerente, contudo se constituiria como uma racionalização *a posteriori* realizada apenas quando demandada. As ações sociais corporificadas no âmbito observado, possuiriam maior fluidez e seriam realizadas de forma prática na maior parte dos casos. As influências da ideia de um sujeito transcendental, são perceptivas como uma presença

indireta nas concepções de pessoa e agência humana defendidas por Giddens (2002). De modo que, o autor encerra a reflexão apresentada em sua obra através da alusão a política-vida, uma forma de realizar a política específica do contexto da modernidade tardia, na qual os seres humanos se valem de suas decisões cotidianas para transmitir decisões políticas. Neste modelo, o veganismo seria uma opção de política-vida, por exemplo. As decisões pessoais ligadas a construção de uma auto-identidade - de um 'eu' e um corpo produzidos reflexivamente - estão inseridas dentro de uma arena de debate na qual as perspectivas morais englobam os dilemas vivenciados no cotidiano. A resolução destes conflitos morais, ou o posicionamento da pessoa frente a eles, só pode ser realizado, segundo Giddens, pois existe um certo nível de emancipação em relação à rigidez da tradição e das condições de dominação hierárquica. Este certo nível de emancipação, possibilitaria que as pessoas buscassem sua autorrealização. Sendo que o acesso aos meios que permitam esta busca por autorrealização seriam um dos focos dominantes da divisão em classes sociais e da distribuição das desigualdades em geral. Nos cabe ressaltar que o mesmo Giddens (2003), vislumbra que os agentes não têm como possuir controle sobre todas as consequências de sua ação. Sendo que as consequências impremeditadas da ação são peça fundamental da teoria da estruturação do britânico e sua forma de conceber o social.

A categoria 'sujeito dividual' como suporte analítico

O movimento analítico realizado por Bhabha (1998), ao se debruçar sobre os processos de subjetivação e as articulações que se inserem entre o discurso colonial e os sujeitos, realiza um intento de compreender a ambivalência presente em subjetividades que se formam inseridas em contextos onde estereótipos agem como dispositivos de saber/poder que subalternizam determinados seres humanos por características, como a tez da pele ou o gênero. Empreende uma análise de como se torna possível um mesmo corpo possuir agências e agendas que se contradizem, mas que o habitam de forma, não apenas possível, mas plausível. Estas agendas e agências ambivalentes alocariam os sujeitos em diferentes 'locais de sujeito' a serem acionados em determinada relação social ou dada relação de poder. A experiência vivenciada por Fanon (2008) na França o alocou como um sujeito em três posições distintas. Era ao mesmo tempo "responsável pelo [s]eu corpo, pela [sua] raça, pelos [s]eus ancestrais" (2008: 105). Bhabha (1998), discute a partir de cenas impactantes e de posições analíticas de Fanon, a formação de subjetividades híbridas e de diferentes locais de sujeito que se articulam em tempos pós-

coloniais. Mas não apenas isto, na obra de Bhabha (1998), encontramos o sujeito como composto e baseado em uma articulação performática entre atributos como raça, gênero, sexualidade, geração e outros. Se partirmos, como fazemos, da asseveração que as transformações sociais hodiernas intentam colonizar o onírico das pessoas percebemos como não apenas o Brasil como uma ex-colônia, mas como nós, inseridos sob a égide do capitalismo transnacional do século XXI, temos muito mais em comum com as formulações de Bhabha (1998) e Fanon (2008) sobre o discurso colonial do que podemos imaginar.

Deleuze (2013) concebe a existência nas sociedades de controle organizada a partir de lógicas individuais, ou seja, lógicas que compartimentalizam os seres humanos, que deixam de ser uma unidade em meio a uma massa, e passam a ser amostráveis⁴⁷. Os seres humanos se enquadrariam num polo como seres individuais e compósitos, representados por uma cifra e num outro polo seriam partes de imensos bancos de dados que aglutinam esses seres humanos, a partir de um interesse específico de um agente interessado e que possua acesso a estes dados, muitas vezes fornecidos de bom grado pelas próprias pessoas⁴⁸, por exemplo ao baixar um aplicativo gratuito na loja de aplicativos de um *smartphone* as pessoas não o pagam com dinheiro, mas liberam acesso para o desenvolvedor/proprietário de tais aplicativos para diversas áreas do aparelho, como a câmera, o microfone ou a galeria de fotos, por exemplo. Ou seja, o pagam com informações/dados presentes em seu *smartphone*. O que permite com que companhias especializadas se utilizem desta imensa quantidade de dados para delimitar os perfis de propaganda as quais esta pessoa receberia de forma positiva. Um outro exemplo utilizado por Deleuze que pode iluminar esta questão diz respeito a uma cidade imaginada por Guattari, na qual cada pessoa teria um cartão de acesso a determinadas áreas. Mas, estes cartões de acesso não seriam individuais, seriam individuais, ou seja, não bastaria determinado cartão para acessar determinada área da cidade, a qualquer momento, mas isto, poderia ser controlado de forma que determinado cartão só liberasse acesso a determinadas áreas da cidade em horários específicos. Por isso, o filósofo assinala que a senha substituirá o peso da assinatura, pois a assinatura localiza um indivíduo numa

⁴⁷ Strathern (2006), em famoso trabalho sobre os melanésios, assevera que estes podem ser considerados individuais pois, cada pessoa singular comportaria um microcosmo social intrínseco a si.

⁴⁸ Türcke (2010), analisa a constituição de uma sociedade baseada nas tecnologias microeletrônicas, na qual os seres humanos passam a possuir um devir em realizar propaganda de si mesmo, fenômeno que o autor chama de ‘Sociedade de Emissores’.

massa, ao passo, que a senha o divide, pode permitir seu acesso parcial, controlar os momentos nos quais ele terá acesso a algo. Rivero (2011), assinala que a partir da emergência de sistemas globais de informação, possibilitados pelo advento da internet, os bancos de dados modulam os seres humanos concebidos agora como figuras individuais, não mais se importando com o que estes podem vir a ser, mas com que estes possam vir a desejar, vir a consumir. Isto além de um incremento nas formas de o capitalismo produzir consumidores, é uma forma de construir consumidores/produtores⁴⁹. Mas, não apenas isto, esta construção de consumidores/produtores nas relações sociais comunicativas irá se corporificar na propaganda, como ação comunicativa por excelência, como afirmado por TÜRCKE (2010). Para Rivero (2011), a Internet é a modalidade por excelência das sociedades de controle, tendo inclusive, potencial para tornar o conto *Minority Report* de P. Dick em realidade. O autor, inclusive, traz dois exemplos de programas computacionais projetados para prever crimes, ou intenções criminosas contra Estados.

A socialização das pessoas em indivíduos, mesmo no auge das sociedades de disciplina, não teria se realizado de forma absoluta. Ott (2018) adentra em diversas discussões teóricas densas para trabalhar a questão da artificialidade embutida em se conceber a pessoa como um indivíduo encerrado em si mesmo. As relações que constroem e compõem os sujeitos de forma que estes possam comportar agendas e agências contraditórias inscritas em si são tratadas tangencialmente por diversos autores. A partir, da noção de *participação* a autora percebe a constituição dos seres humanos como seres compostos, mesmo no Ocidente. Mas, esta participação é extremamente ambivalente, o que a faz inferir que a ideia de pessoa (single person) deveria ser tratada a partir da noção de *dividuação* (dividuation) - o que optei por tratar aqui como sujeito individual. Pois, um mesmo corpo comportaria uma grande diversidade de agendas, agências e participações no tecido social, ou seja, uma entidade única, mas extremamente compartimentada, e não uma entidade única e indivisível. Estas contradições e ambivalências da participação humana pelas diversas reentrâncias do tecido social se evidenciam em uma sociedade permeada por tecnologias que permitem comunicações remotas e que compõem uma Sociedade-Global (World-Society).

⁴⁹ Saraiva (2014), também possui a concepção de que as mutações no capitalismo estão produzindo consumidores/produtores. Para ela, os alunos estariam sendo treinados pela pedagogia dos projetos a se comportarem em um mundo no qual a cooperação de cérebros é a tônica. Visando principalmente a produção de bens imateriais, elementos centrais à retroalimentação do capitalismo hodierno.

O trabalho de Ott (2018) intenta definir, de maneira acurada, qual é a importância da utilização da ideia de sujeito dividual. Principalmente tendo em conta a interação dos seres humanos com agentes não-humanos. Os conjuntos de interações que conformam os seres humanos passam cada vez mais por estas de redes de socialização interpenetradas por agente não-humanos. De forma que, o processo de subjetivação constitui cada vez mais um processo de formação de um ser humano compósito e particionado. Nas palavras da autora:

I understand dividuation to be the name for a coherence of heterogenous participation, not primarily to be understood either positively or negatively, and not restricted to the human sphere. These dividuations are problematic, multidirectional, time-dependent and metastable unities of human subjectivation, bio and socio(techno)logical ensembles composite cultures and artistic practices that are neither undivided or physically subdivided⁵⁰. (p. 140)

Partindo dessas discussões, argumento que ao lidarmos com sujeitos advindos de sociedades pós-coloniais, ou mesmo, com pessoas que se encontram em sociedades que diversos discursos diferentes se atravessam e compõem subjetividades através de suas articulações, a noção de um indivíduo, um ser humano que se constitui, ou pode se constituir de forma autônoma ao mundo, dotado de uma coerência intrínseca, pois sua Razão/alma/consciência seria una e indivisível limita a possibilidade analítica. Portanto advogo pelo menos ao que tange este trabalho a categoria de sujeito dividual como uma ferramenta que nos possibilitará uma compreensão muito mais rica de estudantes que possuem inscritos em si diversas ambivalências que se corporificam no ambiente escolar. Pois, os discentes e profissionais escolares estariam em um ambiente no qual padrões de sociabilidade e moralidades concorrentes podem habitar o mesmo corpo. De extrema importância para a análise que se pretende aqui é compreender que ao deslocar epistemologicamente o eixo de compreensão para uma dimensão na qual o ser humano é tratado como dividual, devemos levar em conta que as modalidades de compreender sua ação social e sua sociação de forma diferente. Na próxima parte da dissertação o triângulo analítico construído nesta primeira parte do escrito será mobilizado na análise de padrões de sociabilidade organizados a partir da presença de um futuro virtual no cotidiano de

⁵⁰ “Eu entendo dividuação como o nome para uma coerência de participações heterogêneas, sem que estas sejam entendidas preliminarmente como positivas ou negativas, e não restrita a esfera humana. Estas dividuações são problemáticas, multidirecionais, dependentes-do-tempo e metaestáveis unidades de subjetivação humana, conjuntos de culturas compósitas e práticas artísticas bio e socio(tечно)lógicas que não são nem indivisíveis, nem subdivididas fisicamente” (Tradução livre).

alunos e profissionais escolares. Estes padrões de sociabilidade se constituirão como tipos-ideais, construções intelectuais que visam classificar o fenômeno social para que este possa se tornar objeto de reflexão e possibilitar a compreensão de algumas dimensões do emaranhado extremamente denso que são as relações sociais estabelecidas no microcosmo escolar.

PARTE II: A ANALÍTICA DE PADRÕES DE SOCIABILIDADE

O movimento analítico desta segunda parte traz peças etnográficas. Estas são baseadas em entrevistas, ou são a própria entrevista, como quando detenho a análise na entrevista com a aluna Rita. Outras vezes, estas peças etnográficas, se parecerão mais com cenas etnográficas “clássicas”. O primeiro capítulo desta parte traz as formas pelos quais foram construídas as classificações que balizam a análise e divisão dos alunos dentro de certos padrões de sociabilidade. As concepções desta pesquisa, talvez fiquem mais claras ao decorrer das discussões levantadas. O segundo capítulo desta parte dividido em 4 seções apresenta as classificações e os padrões de sociabilidade através da análise das peças etnográficas supracitadas. Optei por alocar em um tópico a discussão sobre o que seria e quem poderia almejar um *bom-futuro*. Neste tópico encontramos a peça etnográfica que contempla a entrevista realizada com a aluna Rita considerada pelas funcionárias da escola como uma ‘boa’ aluna. A segunda peça que trago é a cena etnográfica ‘clássica’, remete a um episódio no qual alguns alunos foram flagrados fumando maconha dentro de uma sala de aula vazia da escola. As duas cenas etnográficas trazem dois círculos de sociabilidade, de ações sociais, de valores referentes a escola e de sociações distintos. Um de alunos que vislumbram um *bom futuro* e o outro de alunos inseridos em dinâmicas sociais que os levarão, ao menos nas concepções locais, a um *futuro não-tão-bom*. As nuances e ambiguidades destes dois tipos classificatórios, bem como, seu caráter de típico-ideal são ressaltados pela terceira peça etnográfica analisada. Esta se debruça nas asseverações da aluna Violeta para intentar explicitar as linhas muito finas e frequentemente atravessadas que estas construções analíticas nos forneceram. A última seção do capítulo é uma espécie de colcha de retalhos na qual serão trabalhadas as formas como a virtualidade do futuro pode ser negado ao estudante, e/ou negada pelo jovem.

CAPÍTULO 4: Interlúdio teórico-prático

Elementos para compreendermos o papel do futuro no presente

Van Haecht (2008), uma estudiosa belga, se dedicou a traçar um panorama acerca dos modos pelos quais a sociologia da educação, principalmente aquela produzida na Europa se desenvolveu. Destaca nesse desenvolvimento os embates entre objetivismo e subjetivismo tão presentes nas discussões sociológicas e filosóficas do século XX. Um dos debates analisados pela autora envolveu as ‘teorias da reprodução’ - trabalhada por Bourdieu em seu trabalho em conjunto com o sociólogo, em geral, estruturo-funcionalista Paseron - e as críticas a este modelo explicativo, tanto em seu caráter ontológico quanto epistemológico. Uma das consequências deste debate acalorado, descrito pela autora, é a proliferação da ideia do trabalho de campo, como principal *locus* de dados empíricos às análises sociológicas. Desta proliferação de trabalhos de campo e de uma mirada ao cotidiano escolar, saíram conceitos que até hoje são altissonantes, como o conceito de currículo oculto.

Segundo a autora, a influência do interacionismo simbólico estadunidense e das formulações weberianas, permitiu uma emersão das teorias que veem as pessoas inseridas no mundo escolar como atores/agentes. Estas influências coadunariam com as formulações de sociólogos que pregavam como via epistemológica a “construção social da realidade” e como via metodológica a antecipação de uma socialização multiforme. Para estes sociólogos, nas palavras da autora: “Esta[ria]mos diante, então, de uma “socialização esfacelada”, por falta de unificação das legitimações e das legitimidades, à imagem da “cultura esfacelada” que caracterizaria nossa sociedade” (p. 109). A estudiosa se filia a esteira de Berger ao afirmar que, dentro deste quadro, o papel do sociólogo seria o de colecionar hipóteses.

Diversos teóricos intentaram fazer com que a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo tão presente nas discussões acerca da escola fosse suplantado - afinal, algumas análises ora focavam apenas nas ações cotidianas, ora apenas nas estruturas sociais. Entre os autores que trabalharam no sentido da superação desta dicotomia se destacam Bourdieu, o mesmo autor envolvido no desenvolvimento das teorias da reprodução e que anos mais tarde refina seu olhar para o mundo escolar, e Giddens. Em linhas gerais, em ambas as teorias os agentes/atores (re)atualizariam as estruturas sociais quais estão inseridos. Contudo, o debate sobre qual seria o melhor enfoque metodológico

acerca do mundo social escolar permanece. Van Haecht (2008), irá argumentar no fim de seu livro a importância de noções como socialização e socialização (SIMMEL, 2006) possuem para a compreensão do mundo escolar. Na década de 1980, estas noções começariam a se unir a um desejo de pesquisadores em ‘abrir a caixa preta da escola’, de abordar como os processos de distribuição desigual de oportunidades se dá *in vivo* na escola. A década de 1990 vê as ideias neoliberais começarem a influenciar as políticas públicas de educação, influência que estaria aprofundando os processos de distribuição desigual de oportunidades. Neste conturbado cenário há toda uma revitalização das teorias que encaram o processo de escolarização de forma crítica. A estudiosa defende o que esta pesquisa ambiciona ser, uma mirada ao ambiente escolar pelo viés de uma sociologia da ação crítica.

Ao citarmos a sociologia da ação, em certa medida, sempre nos remeteremos a Max Weber. Dono de uma vasta literatura sociológica, as ideias do alemão reverberam até os dias atuais. Weber (1982) se preocupou em compreender a partir das formações de religiões que chamou de axiais, como se realiza a racionalização das condutas humanas. Ou seja, se preocupou em empreender um movimento analítico em torno das ações sociais humanas. Questionando-se sobre os porquês de seres humanos agirem e reagirem a interações sociais de determinadas formas, bem como, intencionando compreender as formas pelas quais estes agentes humanos, racionalizam e explicam suas condutas. Segundo sua metodologia própria enquadrando as ações sociais em tipos-ideais. Um tipo-ideal seria uma construção intelectual, dirigida a classificar um fenômeno puro, ou seja, sem suas irracionalidades inerentes. Seriam, então, *inexistentes no mundo empírico*. Descreve Weber (2006):

“Obtém-se um tipo-ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que podem ocorrer em maior ou em menor número ou mesmo nunca, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, formando um quadro homogêneo de pensamento. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro, na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma utopia.” [Grifado no original] (p. 73)

Nenhum destes tipos poderia ser visto em sua modalidade pura no mundo empírico, se encontrariam sempre misturados, apesar de por vezes alguma modalidade prevalecer. Os padrões de sociabilidade descritos neste trabalho são tipos-ideais na medida em são acentuações de certos aspectos das ações sociais desenvolvidas pelos jovens observados, bem como de suas percepções e racionalizações de suas ações sociais cotidianas. Deste

modo, também em Weber (1982), se encontra consonância para um poderoso *insight* deste trabalho, pois segundo o autor, os agentes poderiam racionalizar suas condutas (ações sociais) *a posteriori*, baseados em suas eticidades próprias.

O conceito de *sociação* presente em Simmel (2006) é vital para debatermos acerca da sociabilidade humana. Seriam as sociações a forma pela qual os seres humanos interagem. Elas mediatizariam as intenções por detrás das ações sociais, mas também comportariam uma dimensão de efeito múltiplo e recíproco entre os participantes, de modo que, os agentes sociais ao participarem de uma sociação se modificariam e modificariam a própria dinâmica do sociação, ou seja, reatualizariam as dimensões culturais que as englobam. Grupos sociais como persas, gregos, professores e estudantes só existiriam numa teoria simmeliana como construções psíquicas. A sociedade seria um *acontecer*, seria decorrência de interações psíquicas que se constroem mutuamente, ou seja, de diversas sociações que compõem a tessitura do social. Outro elemento importante para compreender o que Simmel entende por sociação é o *interesse*. Pois, mediaría o empenho dos agentes sociais na interação. Bourdieu (1996), se questionou sobre a possibilidade da existência de um ato desinteressado. Seguindo esta esteira dos sociólogos apresentados na seção até o momento, podemos nos questionar, se seria possível a existência de uma ação social, ou uma sociação⁵¹ na qual os agentes sociais não tivessem interesses inerentes. Sejam aqueles movidos por um objetivo, por valores, ou mesmo seguindo uma tradição.

A resposta do sociólogo francês repousa em conceitos como campo e *habitus*. Afere que apenas, dentro de um *habitus* predisposto a realização de atos desinteressados, estes ocorrem. De certa forma, apenas a inserção em um jogo social – *illusio* nas palavras do autor – pode culminar na existência de atos desinteressados. Mas a grande pergunta que fica, sobre o ambiente escolar e sobre a forma como encarei as ações sociais corporificadas, repousava na questão do futuro no presente. Bourdieu (1996), afirma que as lógicas das práticas não são iguais a lógica da lógica. Sendo assim, tentei separar o que existe de futuro nas práticas produzidas no cotidiano presente e vislumbrei padrões de sociabilidade distintos. Ou seja, encontrei padrões de sociações e ações sociais, formatos

⁵¹ Não podemos esquecer que os processos ligados às sociações escolares estudadas aqui se desenvolvem em um ambiente mediado pela lógica (in)disciplina.

de sociabilidade, díspares em grupos que encaravam seu futuro de forma diferente⁵². Mas, como conceber conceitualmente e tipificar o futuro nas relações e ações sociais presentes?

Os futuros que constituem as relações presentes no ambiente escolar: O bom futuro, o não-tão-bom futuro, o não-futuro e a negação das perspectivas de futuro

Se, para Tarde (2007) os fatos futuros estão inseridos no cotidiano presente. Para Husserl (1994) as protensões⁵³ de futuro se inserem no presente da consciência. Refletir sobre o modo como o futuro se corporifica no presente não é exclusividade de uma tradição específica do pensamento, correntes tão díspares quanto as de Tarde e Husserl se debruçaram reflexivamente sobre as influências do que não aconteceu ainda sobre o que está acontecendo. Uma delas, se foca na influência do futuro nas relações sociais do presente, e, outra se debruça sobre as influências deste por acontecer na consciência humana. Bourdieu (1996), se vale das ideias de Husserl sobre projeto e protensão para argumentar em favor de um sistema de disposições práticas, o *habitus*, no qual os seres humanos estão inseridos e se movimentam no mundo. A inserção de determinada pessoa em determinado campo social é realizada de maneira muito mais pré-reflexiva do que reflexiva. Deste modo, asseverar que as ações são calculadas em vistas de otimizar ganhos econômicos como pregam os teóricos do capital humano não compõe parte integrante dos elementos que podem nos servir à análise do espaço escolar observado. Os agentes sociais irão trabalhar muito mais com protensões do que com projetos. Isso significa que o futuro é realizado no presente de modo pré-reflexivo e dentro das especificidades tecidas no social que envolve a ação social/sociação específica dos agentes. O que traz uma complicação para a análise empregada, pois, muitas vezes o desejo que anima uma

⁵² O papel do passado para a constituição de perspectivas de futuro seja dos estudantes, seja dos profissionais escolares sobre o destino destes discentes não é irrelevante, pelo contrário. Mas na pesquisa desenvolvida, algo como a formação antropológica das classes sociais presente na obra de Bertaux (1979), impossibilitaria a discussão que aqui se encontra. Pois, o trabalho parte das concepções das pessoas inseridas no microcosmo escolar sobre o futuro de determinado estudante, não para justificá-las, ou compreendê-las como frutos de uma configuração sistêmica. Mas, estas concepções dos próprios alunos e projetadas sobre eles serão trabalhadas como algo que (re)atualizam as práticas sociais no ambiente escolar, bem como, organizam certos padrões de sociabilidade específicos, que coadunam, negam ou (re)atualizam moralidades presentes no ambiente escolar.

⁵³ Pereira Júnior (1990), comenta que “Husserl entende que o elemento de “futuro” não é gerado através de uma nova reprodução de imagens oriundas das impressões originárias, mas sim unia mera modificação projetiva das lembranças (primárias ou secundárias) [...]. Possuímos uma única protensão, sem conteúdo próprio, que afeta os objetos temporais e os direciona no sentido das realizações possíveis, gerando assim o sentido de “futuro”. A espera é uma retenção em sentido inverso [...] e só se distingue dela no seu modo de aparecer. (p. 78)”. Ou seja, o que afeta os sujeitos no que tange as questões ligadas a percepção de seus futuros estaria conectado a (re)elaboração de lembranças e de projeções. No ambiente escolar isto pode se materializar de diversas formas, algumas destas formas são trabalhadas na segunda parte deste escrito.

interação social não é o desejo desejado. Pode haver no ambiente escolar, como pude observar *in loco*, um aluno que responde durante entrevista a um pesquisador que deseja que alunos e professores se respeitem, mas quando possui a oportunidade faz uma piada com certo professor, o chamando de ‘professor linguíça’, pois sabe que seus amigos irão rir.

Em linhas gerais, portanto, esta pesquisa, do ponto de vista metodológico, se debruçou sobre processos sociais – sociações e ações sociais corporificadas – desenvolvidas por agentes compósitos – sujeitos individuais – mediadas em grande medida pela lógica da (in)disciplina, e, nas quais concorrem diversas moralidades, foram classificadas a partir de seus padrões de sociabilidade. Os procedimentos de pesquisa foram guiados por uma empreitada de tentar se afetar por aquilo que afetava os sujeitos envolvidos. De modo a tentar compreender o modo como este espectro das projeções de futuro que incidem sobre os estudantes e seus projetos, são corporificados. Apesar da lógica (in)disciplinar mediar as interações sociais, os interesses e protensões dos agentes sociais inseridos no campo escolar podem possuir outro caráter. A preocupação com o futuro era algo partícipe da constituição de um fundo normativo presente na escola que em graus diferentes era dividida por todos os atores escolares, profissionais e alunos. Os estudantes, eram constantemente impelidos a pensar sobre seu futuro, a problematizar sobre as consequências de seus atos presentes em seu futuro. Desta forma, a partir dos dados coletados na convivência pude notar que era possível realizar uma tipificação de algumas das formas de encarar o futuro pelos estudantes, que eram recorrentemente acionados e os separava em padrões de sociabilidade distintos. Estas categorias típicas-ideais que não existem de modo puro na realidade seriam: o *bom futuro*, o *não-tão-bom futuro*, o *não-futuro* e a negação das perspectivas de futuro, e serão trabalhadas na sequência. As categorias: *bom futuro*, *não-tão-bom futuro* e *não-futuro* se encontram em itálico nesta seção por corresponderem a categorias utilizadas e manejadas pelas pessoas envolvidas na pesquisa. Nem todos utilizam essas palavras, mas as ideias correlatas a elas são compartilhadas em grande medida pelos atores escolares observados, e sintetizam de maneira analítica os projetos e projeções de futuro que estes jovens lidam cotidianamente. Comporiam tipos-ideais weberianos no seu caráter analítico e foram francamente baseados nas conversas e entrevistas com pessoas inseridas no microcosmo escolar.

O ‘*bom futuro*’ estaria conectado com a submissão ao disciplinamento às normativas escolares, e com a possibilidade real de uma mobilidade social ascendente, na

visão de grande parte dos alunos. As palavras da aluna Marcela exprimem bem a ideia que era correntemente trazida à tona pelos profissionais e pelos considerados bons alunos por esses profissionais. “Sabe, eles [profissionais escolares] tão dando oportunidade ‘pra’ todo mundo. Aí basta você escolher estudar, ou você escolher bagunçar. No meu caso escolhi estudar.” Porém, o disciplinamento irrestrito não seria uma garantia de sucesso profissional e de mobilidade social, para as profissionais escolares. Em entrevista realizada com uma professora e em uma conversa espontânea com uma professora readaptada⁵⁴ o que aparece como condição *sine qua non* para o sucesso de um aluno em torno destas questões que envolvem mobilidade social, seria a determinação. Ambas visualizam os alunos como muito apáticos em relação à vida, inclusive por vezes vislumbram um ‘futuro melhor’ em alunos que possuem histórico de serem interpelados por atos considerados indisciplinados. Elas se identificam com alguns desses alunos, principalmente aqueles que cometem atos considerados indisciplinados, mas que são encarados como leves, por não envolverem nem atos violentos, nem atos de desrespeito pela autoridade de profissionais escolares, atos como o de conversar na sala de aula em momentos inapropriados, por exemplo.

Ao se desviar deste caminho de bom aluno e de pessoa que possuiria enorme apreço pelos estudos dois tipos de futuro eram vislumbrados para os alunos. Um *‘futuro não-tão-bom’* que consistiria que os alunos mantivessem seu local social de ‘classe’, não realizando uma mobilidade social ascendente. A maioria dos alunos pertenciam a famílias que se inseriam no mercado de trabalho em funções de pouco prestígio social e pouco retorno econômico. O comum a acontecer era que a maioria dos filhos destas pessoas ocupassem postos semelhantes aos de seus pais. Um futuro desta espécie possui legitimidade moral no mundo escolar. Mas, isto constantemente é trazido como a não-realização de um *‘bom futuro’*. Como nas palavras da aluna Rita, cuja entrevista analiso no próximo capítulo. Quando questionada sobre o futuro que a aluna vislumbraria para seus colegas, responde: “Ah, não muito bom. É porque é complicado é muito difícil. E você tem que se esforçar. Só indo levando assim, *você não sai do lugar*. E eles não querem

⁵⁴ Professores que são afastados de sala de aula devidos a problemas psicológicos desenvolvidos pelo estresse da profissão, muitas vezes, ao retornar para a escola não realizam atividades docentes, mas de outro gênero. No caso da professora em questão ela auxiliava os docentes a imprimir e xerocar suas avaliações e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula que necessitassem ser impressas. As normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação de São Paulo encontram-se na Resolução SE 18, de 10/4/2017.

nada com nada”. Notemos, que a consumação de um *futuro não-tão-bom* se encerra na não realização de um movimento de mobilidade social ascendente.

Uma outra possibilidade da não realização de um *bom futuro*, consistia em estar inserido no *mundo do crime* e não possui um futuro, ou ser atrelado à imagem de um *não-futuro*. O que chamo por *mundo do crime* neste trabalho não é necessariamente uma categoria dos sujeitos da escola na qual o estudo de caso se debruça. Mas, opera como uma presença constantemente percebida. Notada nos discursos a mim dirigidos como um ente quase fantasmagórico que ronda os jovens e os ‘coopta’ para ‘um caminho’ sem legitimidade moral. Destarte, a expressão, *mundo do crime*, foi escolhida por sintetizar, assim como no caso do trabalho de Feltran (2011), o conjunto de sociabilidades, códigos sociais, relações objetivas e discursivas que se estabelecem, prioritariamente em âmbito local, em torno de negócios ilícitos como o narcotráfico. Não se trata de qualquer tipo de crime, nem de qualquer tipo de perpetrador desses crimes. O perfil *periférico* sempre se encontra atrelado na identificação das pessoas envolvidas no famigerado *mundo do crime*. Durante a pesquisa de campo, percebi que naquele espaço as pessoas atreladas pelos meus interlocutores ao *mundo crime* eram, a maior parte das vezes, apontadas de forma genérica pelo rótulo de *nóias*. Na escola Úrsula me foi apontado certa vez um jovem que estava de L.A. – Liberdade Assistida – espécie de regime aberto para jovens infratores da lei, como um jovem *sem-futuro*⁵⁵. Toda a estética deste jovem desde a vestimenta até a corporalidade poderiam o alocar no perfil de um jovem periférico, pois utilizava bermudas largas, óculos escuros de lentes espelhadas e constantemente estava pelos corredores cantando algum *funk* ou então reproduzindo o ritmo característico deste gênero musical com as mãos. Este jovem, acabaria por se envolver em um caso de ameaça e agressão leve a um professor. Isto seria o *não-futuro*, pois, nas visões inseridas no cotidiano escolar esta inserção com atividades ilícitas, ou mesmo a associação com perpetradores de tais atos, poderia resultar em prisão, ou morte. Então, muitas das vezes esta noção de *não-futuro* estava atrelada a possibilidade de aniquilação da existência de determinado aluno. Um trecho da entrevista realizada com a aluna Ana Carla pode nos ajudar compreender melhor a presença fantasmática desta possibilidade:

E: Aí tipo quando você ‘tá’ na sala e vê seus colegas. Você imagina o futuro deles?

A: Imagino

⁵⁵ No próximo capítulo retoma a análise sobre este aluno e este caso.

E: Como assim? Dá um exemplo?

A: Tipo assim, aquela menina que estuda, sei lá, se ela quer ser engenheira, se ela quer ser médica, eu imagino ela assim.

E: E os que não estuda?

A: Ah, já imagino, já, vendendo droga, já. Já é esse o pensamento.

E: E 'cê' sente que os colegas imaginam seu futuro também?

A: Ih, Claro. A gente fala.

E: Que que fala?

A: Não, nós 'fala' que nós vai ser de boa, assim, ó. Mas o pensamento dos moleque já é essas coisas mais de futuro, sabe? Essas coisas, de vender droga, essas coisas. Meu pensamento vai no embalo também.

A aluna nos mostra uma subjetivação que se insere de forma contrária a moralidade predominante no espaço escolar e mostra uma capacidade de produzir linhas de fuga e resistir, em alguns momentos, aos mecanismos e dispositivos de subjetivação da instituição. Pois, ela e os 'moleques' acionados em sua fala se recusam a falar, sobre o futuro nos termos que são legitimados moralmente pela escola. 'Vender drogas' não se insere neste contexto como uma confissão de um crime realizado ou um crime o qual a estudante planeja em perpetrar, mas surge como uma possibilidade futuro que nega a escola, e nega aquilo que dentro da escola, usualmente, é moralmente visto como 'bom'. Deste modo, caracterizando aquilo que chamei de negação das perspectivas de futuro. Esta negação não repousa em uma espécie de *carpe diem*. Mas, em negar o falar, sobre o futuro nos termos moralmente legitimados pela instituição.

Algumas afirmações preliminares são necessárias para avançarmos as análises aqui presentes. Primeiramente, esta investigação não trabalha com estas noções de futuro como algo que irão acontecer com estes estudantes, mas como categorias que lhes são projetadas por outros, e/ou, por eles mesmos e nos proporcionam uma separação analítica entre diferentes categorias de sociações e ações sociais no microcosmo escolar. E, não menos importante é deixar clara a minha percepção sobre a articulação e o espaço social no qual se desenvolveram as entrevistas. O campo moral, sob o qual elas transcorreram me parece um pouco mais claro, hoje. A disciplina como, não apenas, lógica que media as relações sociais, mas como ente moral positivado. E, o futuro moralmente aceito pelos profissionais escolares, constituiriam as bases pelas quais os estudantes se sentiam interpelados. Ou seja, todas as articulações das entrevistas têm que ser analisadas por estes vieses, elas se constroem a partir de questões conectadas a estas temáticas, que funcionam cotidianamente como entes morais na instituição escolar. Desta forma, a

minha aproximação com os discentes entrevistados consistiu em uma inserção no fundo normativo da escola, no qual estes dois 'entes' morais, são, em certa medida, compartilhados por todos.

CAPÍTULO 5: A análise de peças etnográficas

Este último capítulo fora organizado de modo a discutir os quatro tipos-ideais de padrões de sociabilidade apresentados no capítulo anterior. A análise dos dados empíricos se vale de cenas etnográficas no sentido clássico da expressão e/ou de composições etnográficas advindas de entrevistas. Serão apresentadas, deste modo, algumas peças etnográficas e sua caracterização dentro da grade de inteligibilidade proposta no decorrer do texto. Estas peças etnográficas, mesmo quando não inseridas em um padrão canônico de cena etnográfica, permitirão que se destrinche e se analise os distintos padrões de sociabilidade presentes na escola Úrsula, classificando-os a partir das formas como o futuro virtual se corporifica no presente escolar dos jovens com os quais convivi.

Os elementos presentes em alunos que possuiriam um *bom-futuro* ficarão claros na entrevista com a aluna Rita. Esta entrevista será a primeira peça etnográfica trazida ao trabalho. Para refletirmos sobre quais seriam os alunos inseridos num padrão de sociabilidade que remete a um *futuro não-tão-bom*, analisaremos uma cena etnográfica de alguns amigos que foram flagrados pela professora de educação física fumando maconha em uma sala de aula vazia. A peça etnográfica centrada na entrevista com a aluna Violeta evidencia as ambiguidades, contradições e hibridizações presentes no modelo explicativo proposto. A última seção trata sobre a negação do futuro projetado sobre os alunos, pelos profissionais ou outros alunos, o *não-futuro* e aborda a existência de discentes que se recusam a falar sobre seus futuros.

A aluna Rita e o os alunos inseridos dentro do padrão de sociabilidade classificado arbitrariamente como *bom-futuro*

Rita foi entrevistada logo no primeiro dia que tive possibilidade e autorização para tal. A inspetora a encaminhou, pois pedi para conversar com ‘bons alunos’. As entrevistas neste primeiro dia foram realizadas na sala de vídeo. A sala de vídeo se caracteriza por ser uma sala com cadeiras e carteiras, lousa, e todos os elementos de uma sala de aula comum, mas se diferencia das outras salas da instituição por possuir recursos audiovisuais. Havia separado uma carteira e duas cadeiras de modo que podia entrevistar os alunos sentados à minha frente e a carteira colocada entre nós possibilitava alocar meu gravador, meu roteiro de entrevista semiestruturada e os termos de consentimentos que me eram entregues pelos alunos. A configuração montada destoava de todos o restante da

sala, pois, tanto a carteira quanto as cadeiras compunham uma transversalidade em relação as fileiras dispostas de forma paralela. A aluna Rita ao adentrar na sala sentou-se em uma das carteiras que estavam dispostas em fileiras, logo à frente da mesa que tradicionalmente o professor ocupa, ignorando por completo o espaço que havia organizado. Alguns outros alunos tiveram o mesmo comportamento que ela, não por acaso, estes todos poderiam ser inseridos numa rede de sociabilidade de estudantes que perseguiriam um *bom futuro*. Esta ação da aluna, compartilhada por outros estudantes, pode denotar a produção de uma corporalidade específica montada através da combinação dos repertórios a ela disponíveis e pelo adestramento⁵⁶ promovido por instituições ancoradas na lógica da disciplina, discutida na primeira parte deste trabalho.

Rita era uma aluna de um terceiro ano do ensino médio, o 3º A⁵⁷. Alguns elementos da perspectiva e do padrão de sociabilidade de uma “boa aluna” se destacaram na entrevista com Rita: a) as medidas punitivas e disciplinares pareceriam insuficientes, ou seja, careceriam de maior efetividade, de modo que necessitariam ser ampliadas; b) o papel do grêmio estudantil seria bastante restrito, por vezes, os próprios alunos são culpabilizados por estas restrições nas falas da discente; c) haveria um certo destaque recebido pelos alunos considerados ruins; d) um sentimento de invisibilidade dos “bons alunos” que para serem notados e se destacar na escola como um todo procuravam caminhos como o grêmio estudantil; e) seria necessário que todos os alunos se comportassem bem para o funcionamento escolar, para que mesmo aqueles que não vislumbram ou desejam um futuro pautado por aquilo que se chama de mobilidade social ascendente, de forma que estes não ‘atrapalhem’ aqueles que desejam aprender, ou, que possuem estas perspectivas de futuro; f) a qualidade da aula na escola Úrsula seria inferior à do cursinho, pois o professor ‘ficaria dividido, exerceria dois funções, uma de um agente normalizador e simultaneamente executaria o exercício de lecionar; e, g) a falta de um projeto de futuro estruturado, mas no qual o ensino superior aparece como pré-requisito para possibilitar um *bom futuro*. Pretendo depurar melhor estas temáticas abaixo. A

⁵⁶ Uma discussão inicial sobre a construção de certos regimes de moralidade no espaço escolar ancorados, sobretudo, nas concepções de Ingold (2010) de educação da atenção, pode ser conferida em Monteiro (2018a).

⁵⁷ Tive a impressão, que posteriormente foi corroborada por alguns alunos e pela mediadora da escola – que não havia participado do processo no qual os alunos eram alocados em turmas antes do início do período letivo – de que o critério para alocar os alunos se baseava em os considerar entre “bom” ou “mau” aluno. Os considerados bons alunos, em geral, estavam nas turmas de letra A e os considerados como alunos ruins estavam alocados em geral na turma de letra mais alta, B ou C. No ensino médio, apenas as salas de segundos anos eram 3, de forma a ser necessário utilizar as letras A, B, C. O primeiro e o terceiro se dividiam apenas entre A e B.

intenção da análise desta entrevista é trazer à tona elementos presentes na constituição do espaço escolar, a partir das percepções da aluna Rita. Intento também ao final dessas análises pontuais, discutir um modelo típico-ideal presente nas respostas de Rita acerca de padrões de sociabilidade de alunos que perseguem um *bom futuro*.

Quando perguntada o que lhe incomoda na escola, a aluna respondeu:

Não gosto do jeito que lidam com as situações que acontecem aqui. Tipo, com punições ou melhorias. (...) Não sei, parece que não anda. Tipo, invés de dar um jeito, eles tentam só amenizar. Mas, acontece de novo as mesmas coisas e nunca muda. Sempre assim.

As ‘melhorias’ que a aluna, ex-membro de dois grêmios estudantis, traz em sua fala, podem refletir sua percepção sobre o grêmio estudantil. Em determinada altura da entrevista ela afirma existir várias restrições às ações que o grêmio estudantil pode executar. A estudante, também, narra um projeto formulado pelo então Mediador e o então presidente do grêmio para um concurso do grêmio que nem ela, vice-presidente do grêmio estudantil, nem os demais estudantes da escola souberam do que se tratava, pois fora elaborado apenas para um concurso da Delegacia de Ensino.

A lógica da disciplina é o que aparece de forma muito viva na fala da aluna. Não fora exclusividade apenas desta, mas foi recorrente no decorrer das entrevistas. Vários alunos ao serem perguntados sobre o que poderia ser melhorado na escola, aventam que os processos disciplinares são muito fracos, ou que precisariam ser melhorados para que a escola possua uma maior efetividade na sua missão de ensinar. No tocante da conversa, a aluna afirma entender e concordar com algumas restrições que o grêmio estudantil vivencia, pois segundo ela outros alunos ‘não sabem se comportar’, como por exemplo quando fora implementado um projeto que visava fazer com que os alunos cuidassem do jardim da escola. Sobre o jardim asseverou:

[O jardim] é muito bonito, muito grande. Quando eu tava na sétima série, a gente fez um projeto e os alunos arrumavam algumas coisas e tipo, a gente plantou, essas coisas. E depois, nunca mais. Mas a gente não pode fazer certas coisas, por causa de certos alunos. Tipo, tipo.. gerava muita destruição nas plantas e os alunos não sabiam se comportar. E, antes a entrada era por esse portão, mas aí foi questão da rua muito movimentada desse lado e lá é menos, então.. Mas, em questão de ficar no jardim ninguém nunca mais foi. É um lugar parado, não sei nem se tem gente que cuida.

Bem como, as festas realizadas para o público externo a escola nos finais de semana não mais se realizarem devido à falta de policiamento, causado na visão da discente, pelo fato de alunos cantarem nestes eventos músicas que ‘xingavam’ a polícia. Denota-se a

existência de diversas vertentes concorrenciais de uma “cultura juvenil” no espaço escolar. Todas tentando se legitimar ao seu modo. Rita, deslegitima as que ‘xingam’ os policiais, pois seriam os jovens imersos neste caldo cultural os responsáveis pela Polícia Militar do Estado de São Paulo não mais realizar o policiamento e a segurança da escola em eventos abertos ao público.

A aluna também assevera, que apenas é conhecida pelas funcionárias da escola que atuam fora da sala de aula por ter participado do grêmio. Se não fosse por isso, ela acredita que seria uma aluna ‘normal’, ou seja, não teria atenção destes profissionais. Pois, segundo ela o destaque recai sobre os alunos que são indisciplinados, aqueles que interrompem o ‘bom’ funcionamento escolar. Mas, por outro lado, apenas, os alunos que recebiam o rótulo de ‘bons alunos’, eram convidados pela Coordenadora a realizar simulados de vestibular na sala de informática quando ‘sua sala estava de janela’, por exemplo. Ou seja, apenas o bom comportamento não criaria a imagem de um bom aluno para os profissionais escolares, é necessário que o estudante comportado realize algo que destaque da massa apática de estudantes vislumbrada pelos profissionais da escola. A inserção destes estudantes num padrão de sociabilidade específico seria a tônica, inclusive, para que as profissionais escolares justificassem levar apenas alguns alunos para realizar simulados de vestibulares na sala de informática. Na fala destas profissionais aparece o interesse nas questões escolares como um filtro para alunos que querem e podem conseguir um *bom-futuro*, o acesso ao ensino superior e aqueles que não.

Quando inquerida Rita sobre a relação entre a forma que ela orientava suas condutas na escola, a aluna afirma:

(...) eu acho que é obrigação de todos os alunos se comportarem bem. Independente se eles querem ou não no futuro, um futuro bom. Tipo, porque as vezes a pessoa está aqui só ‘pra’ se formar. Pegar diploma e por isso não quer nada com nada. Mas eu, acho que é obrigação respeitar quem quer também, né. E ‘tá’ aqui ‘pra’ estudar.

E depois, quando perguntada sobre o futuro que imagina para os colegas:

(Risos). Ah, não muito bom. É porque é complicado é muito difícil. E você tem que se esforçar. Só indo levando assim, você não sai do lugar. E eles não querem nada com nada. É igual, por exemplo, quando eu comecei as aulas no cursinho eu achei 10 vezes melhor, porque você ‘esta’ com pessoas que querem estudar. Então a aula flui, tudo vai melhor. Aqui não, aqui tem tipo, metade da sala ‘tá’ em várzea você não consegue prestar atenção, professor também não dá muita aula porque presta atenção nos alunos e fica bem dividido. Então não é muito legal.

Podemos inferir que a aluna tem uma ideia bem clara acerca de qual deveria ser o papel da escola para a sua vida. E, ao mesmo tempo a jovem insere os alunos que não se “comportam bem” como obstáculos para aqueles que desejam um *bom futuro*. Inclusive, reconhece nas aulas do cursinho um diferencial substantivo na figura do professor que não possui a obrigação de agir como agente disciplinador, como acontece na escola. Pois, os frequentadores de cursinho possuiriam uma outra forma de encarar aquele espaço. Mas, ao mesmo tempo quando perguntada sobre seu futuro a jovem não parece conceber um projeto estruturado. Contudo, o desejo de acessar o ensino superior aparece como parte indissociável de sua protensão.

Ah me formar, fazer uma faculdade. Não sei do que ainda (risos). Eu faço cursinho pré-vestibular e me formar na faculdade primeiramente e o principal.

Diferentemente da próxima cena, durante esta entrevista não foi demandado da aluna em questão uma racionalização *a posteriori* de nenhum ato específico praticado por ela durante sua vivência escolar. Mas, podemos nos orientar pelo modelo proposto ao final da primeira parte para tecer alguns comentários acerca da forma de a aluna orientar suas condutas no espaço escolar. O que estava em jogo para a aluna em questão era a realização de um *bom futuro*. Apesar de não saber o curso, a meta de Rita é o ensino superior. Tanto que a jovem aloca os estudantes que não se comportam dentro dos padrões disciplinares esperados pela lógica escolar e que interrompem o ‘bom’ funcionamento escolar como um obstáculo. Uma das facetas do microcosmo escolar que a entrevista com Rita nos permite visualizar é a questão da relação dos ‘bons alunos’ com os demais. A forma, como estes alunos que miram um ensino superior na maior parte dos casos não apenas acusam seus colegas de os atrapalhar, pela falta de docilidade frente ao aparelho escolar, como criticam a falta de punições efetivas pela direção da escola. A busca por um bom futuro é visualizada, mas não calculada pela aluna, no último ano do ensino médio ela ainda não definira o curso que deseja. Cursos diferentes demandariam uma preparação diferente para vestibulares diferentes, ou mesmo nas matérias que tal aluna deveria se focar a estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Bem como, podemos denotar a presença de certo individualismo presente na fala da aluna que atua como fundo normativo de sua fala, ao discutir sobre o futuro da jovem ela sempre centra em si a discussão, mesmo que perpassa pela relação com os colegas, estes geralmente aparecem como ‘obstáculos’. Desta forma, a ideia de cursar um ensino superior como necessária para a realização de um *bom futuro* aparece como atualização de certa faceta

da moral escolar corporificada em certas ações sociais da aluna. O caráter compósito de Rita enquanto aluna surge de soslaio na conversa empreendida, pois ao mesmo tempo que deseja a realização de um *bom futuro* através do avanço nos estudos, a aluna encontrou na participação no grêmio estudantil uma forma de ganhar um certo prestígio social no microcosmo escolar que mudou seu patamar de uma aluna ‘normal’ para uma ‘boa aluna’. Esta inserção no grêmio estudantil permitiu a aluna ser percebida, ser vista. Os convites realizados pela Coordenadora à realização de simulados do ENEM na sala de informática mostra o seu acesso a sociabilidades reservadas apenas para aqueles alunos que seriam ‘bons’ alunos e poderiam ambicionar *bons-futuros*.

A aluna em suas falar deixa-se notar que no ambiente escolar por ela vivenciado os alunos considerados bagunceiros são percebidos frequentemente, ao passo que os alunos que se classificam como comportados. Mas, ao mesmo tempo, que gosta de se diferenciar destes alunos que ‘atrapalham’ o desenvolvimento escolar, a jovem apenas conseguiu ser percebida após participar do grêmio estudantil. Rita não se encontra sozinha neste perfil, um outro exemplo gritante da satisfação dos alunos inseridos neste padrão de sociabilidade em se diferenciar dos indisciplinados está na fala da aluna Giovana. Ela identifica a existência de alunos que teriam raiva dos professores da escola Úrsula. Perguntei o que pensava sobre esses alunos. A discente ri e me responde: “Não sei. Que é um bando de babaca, desculpa. Mas é... Ai, tudo idiota. Os professores daqui são excelentes, ensinam super bem”. Ambas as alunas se enxergavam como proponentes a um *bom-futuro* e ambas identificavam que os alunos indisciplinados, em geral, eram mais percebidos.

‘Borá F1!’⁵⁸

Quando entrevistava alunos que possuíam alguma ficha⁵⁹ na sala da mediação, a última etapa da entrevista consistia em ler o que estava escrito em sua ficha para

⁵⁸ O nome da seção remete a uma forma de os jovens contemporâneos convidarem seus amigos para o consumo de *Cannabis* na forma de cigarro. O ‘F1’ remeteria a ‘fumar um’, gíria extremamente popular, mas também pode ser um jogo com fórmula 1, modalidade de corrida automobilística, o que poderia funcionar também em algum momento como forma de despiste caso alguém lesse frases como “você gosta de f1?”, por exemplo. O termo ‘borá’ remete a um convite, como um sinônimo do vocábulo ‘vamos’. Está expressão, comumente, se restringe ao plano da língua escrita, assim como é o caso deste trabalho.

⁵⁹ Em geral, os alunos que eram encaminhados a sala da mediação após serem orientados pela Mediadora, tinham o motivo de seu encaminhamento anotado em uma espécie de ficha. Estas fichas eram organizadas por série e depois transcritas a um sistema chamado de R.O.E. – Registro de Ocorrência Escolar – implementado pelas resoluções 19 de 12/02/2010 e 41 de 22/09/2017 da Secretaria de Educação (S.E.) do

conversarmos a respeito. Dentre estas leituras, um caso me chamou a atenção. Alguns alunos foram flagrados pela professora de educação física fumando um cigarro de maconha dentro de uma sala de aula vazia⁶⁰. Aquilo que constava escrito em suas fichas⁶¹ e as informações que obtive com as conversas entabuladas, não ornavam de todo. E, isto pode nos ajudar a desembaraçar alguns dos entrelaçados morais da escola Úrsula. Pois, alunos fumando maconha no prédio da escola não era algo de extrema raridade⁶², acompanhei alguns e soube de vários casos durante o período de campo. Mas, as formas como este acontecimento específico se traduzia nas fichas dos alunos e em suas falas durante a entrevista me chamou a atenção, devido ao seu potencial explicativo da relação de certos alunos e suas amizades. Dos quatro alunos envolvidos havia menção ao acontecido apenas na ficha de três, Pedro Paulo, Beatriz e Felipe⁶³. Dos alunos envolvidos, tive a possibilidade de entrevistar três. Felipe não quis participar⁶⁴ da pesquisa na qualidade de entrevistado.

Em linhas gerais, o caso remete a quatro alunos que foram até uma das salas de aula que ficam vazias, ao que pude apurar pelas conversas entabuladas, ao menos dois deles tinham como objetivo vigiar enquanto Jorge fumava um cigarro. Na ‘empolgação’ de estarem trespassando as regras escolares, Pedro Paulo retirou uma ponta de cigarro de maconha que estava em seu bolso e a acendeu também. Mas, logo que este fora aceso a professora de educação física os flagra. Ela encaminhou os quatro alunos à direção para serem orientados. Segundo os alunos, ao saírem de sua sala de aula, a intenção não era de ir à sala vazia fumar maconha, mas sim a de conversar e ‘ficar de olho’ se não aparecia alguma profissional da escola enquanto o aluno Jorge fumava um cigarro. A primeira diferença entre estes alunos e um aluno considerado ‘bom’ e que vislumbraria um *bom*

estado de São Paulo. Este registro de ocorrências em uma plataforma online serve para alimentar um banco de dados gerido pela S.E.

⁶⁰ A escola na qual foi desenvolvido o campo possuía algumas salas de aula que ficavam vazias no período da manhã, de modo que, alunos as vezes se escondiam nelas para fugir de aulas, ou então para outras atividades. Foi, inclusive, dentro de uma destas salas que a maior parte das minhas entrevistas foi realizada.

⁶¹ Muitas fichas dos alunos possuíam informações escritas com pressa, ou, em momentos de alta tensão emocional por parte das profissionais escolares. Estas informações eram melhor elaboradas apenas quando inseridas na R.O.E., citada na nota de rodapé acima.

⁶² A esmagadora maioria desses casos envolviam alunos do ensino fundamental, em geral, oitavos e nonos anos. Destas salas as quais não entrevistei nenhum aluno, devido ao recorte metodológico da pesquisa, que privilegiou entrevistas com discentes do ensino médio.

⁶³ Segundo uma profissional da escola o aluno identificado aqui por Felipe, possuiria deficiência intelectual e seria um ‘mau’ aluno.

⁶⁴ Alguns alunos que foram indicados para serem entrevistados não quiseram participar, a maioria destes alunos que recusaram a entrevista perpetraram algum ato considerado de indisciplina em uma temporalidade próxima ao do convite à entrevista. Inclusive, Pedro Paulo se mostrou receoso em um primeiro momento em aceitar o convite à entrevista.

futuro, como a aluna Rita da seção anterior, reside na constatação de que um aluno considerado bom por profissionais escolares não estaria entre esses quatro alunos, mesmo um aluno com boas notas, ao estar envolvido em atos como estes seria sempre referido como um “aluno bom, mas...”, na ‘melhor’ das hipóteses. Nas conversas com os funcionários da escola o uso de drogas ilícitas era associado a padrões de comportamentos desviantes, a uma conduta de ‘*nóia*’. Estes atos impossibilitariam ao jovem acessar o que consideram um bom-futuro, um movimento de mobilidade social ascendente. Estamos lidando com dois padrões de sociabilidade distintos. Como, por exemplo a questão das ‘amizades’ na escola, na entrevista com alunos do perfil da aluna Rita elas ou não aparecem, ou então, sua presença é tangencial. Ao conversar com alunos com ficha, não raro, os amigos e colegas aparecem como influência direta de suas ações⁶⁵. Incluso, Beatriz aponta que o principal motivo para ela ir à sala vazia fora estar com os amigos, não foi para fugir de aula ‘chata’ ou para afrontar alguma autoridade escolar. Ela apenas acompanhava com seus amigos.

Dentre as entrevistas com estes três alunos. Pedro Paulo, creio que tenha sido um interlocutor⁶⁶ do qual obtive valiosas informações, para uma compreensão apurada das densas relações por trás deste simples ato. Pois, fora o único em sua fala que assumiu que os alunos chegaram a dar alguns ‘traguinhos’ no cigarro de maconha. Bem como, afirmou ser o aluno que estava com esta ‘ponta’, no bolso e que a havia levado para a escola. Em conversa informal, o aluno afirmou que a guardou no bolso porque havia fumado no caminho para a escola aquela manhã e colocado o que sobrou no bolso. A dimensão de uma reprovação moral do consumo de drogas é constantemente acionada no ambiente escolar. O consumo de maconha quando flagrado pelas profissionais escolares, resulta sempre em alunos encaminhados para a sala da direção ou da mediação, o sermão se centra em conectar o uso da substância com dependência química de drogas como o ‘crack’ e/ou com o crime⁶⁷, sintetizados na figura do ‘*nóia*’. Os outros dois alunos ao serem questionados sobre este acontecimento afirmaram que haviam sido flagrados pela

⁶⁵ Para uma compreensão melhor das características das influências que os alunos podem exercer um sobre os outros em suas ações sociais cotidianas. Ver Monteiro (2018b), para uma discussão de que por vezes, alunos assumiriam o papel de empreendedores morais no espaço escolar. Seja como forma de reforçar a lógica da instituição ou nega-la.

⁶⁶ Após de realizar as entrevistas a maioria dos alunos continuava não encontrando um lugar classificatório na ordem escolar no qual estavam habituados para me alocar. Algumas vezes fui chamado de professor.

⁶⁷ Pude acompanhar de perto um destes sermões que foram proferidos pela mediadora a alunos do nono ano flagrados fumando maconha na quadra da escola. Outros sermões, provavelmente, seguem o mesmo tom, pois pude perceber, em conversas informais, que refletiam a forma como estas profissionais enxergavam o consumo de substâncias ilícitas.

professora de educação física antes mesmo de conseguirem dar um ‘trago’ no cigarro de maconha. Mas, nas três entrevistas fica claro que a questão fundamental para eles irem até a sala vazia fora a amizade. Tanto que Jorge afirmara que eles encontraram a bituca de maconha no chão da sala, asseverando várias vezes que provavelmente seria “dos moleques da outra sala”. Em conversa informal com Pedro Paulo, na qual ele reafirmou que ter levado a ‘ponta’ para a escola me disse que imaginava que Jorge teria mentido para o proteger. E, ainda asseverou que a sala na qual estudavam era muito unida e que ninguém delatava ninguém para profissionais escolares. Denota-se a existência de uma conduta ética dividida pelos estudantes.

Mas qual o perfil destes alunos? E, qual a relação deles com o futuro que os espreita? Os três alunos se classificaram como alunos que são ‘mais ou menos comportados’, ou seja, ocasionalmente se envolveriam em atos considerados de indisciplina. Jorge era um dos alunos que já havia notado ser como um daqueles estudantes que zanzam pelos corredores rotineiramente. Quando interpelado sobre estar fora da sala sempre apresentava um motivo que justificaria tal ato. Pedro Paulo e Jorge se descreviam como alunos que eram extremamente ‘bagunceiros’, mas que hoje depois de muito conversarem com os profissionais escolares, se ‘comportam bem’. Reconhecem nos profissionais “pessoas que os ajudam”. Tanto que a escola teria como papel não o ensinar conteúdos, mas sim, de ensinar coisas para a ‘vida’, coisas que os ajudaria de alguma forma, arrumar e a manter um emprego formal, por exemplo, perspectiva que também é dividida por Beatriz. Cada um ao seu modo, afirma que ao fazer lição e ao prestar atenção nas aulas buscariam melhorias para seu futuro, não pela aquisição dos conteúdos apresentados, mas por apresentar um comportamento digno de ser louvável, seja por profissionais escolares ou pelos colegas como na fala apresentada por Pedro Paulo: “que tem hora que eles [colegas de sala] brincam, né? “Ó o [Pedro Paulo] tá estudando em, aí sim, agora vai”.” Mas, não apenas isto. Pedro Paulo me asseverou ainda que acreditava que seus colegas que prestavam atenção na aula iriam “se dar bem na vida”, ao ser questionado sobre o que seria este se dar bem complementou:

Ah, porque eles presta atenção, eles vai ter mais convivência no mundo. Por causa, os professor ensina você a ser lá fora. Então, os que presta atenção vão saber como ser lá fora. Agora os que não prestam atenção, não tem como ele ter uma noção do jeito que é lá fora. Acha que é só estudar e sair fora. Mas não é assim, né. Por isso que a escola existe, porque é um estudo, né. Ela estuda a vida.

Apesar de o aluno não perseguir um bom-futuro nos moldes predominantes na instituição escolar ele compartilha e legitima a ideia presente na ideologia ambiente que conecta as condutas escolares dos jovens e suas possibilidades de futuro.

Jorge, neste caso, fora exceção ao aventar a possibilidade de frequentar cursos técnicos ao finalizar o ensino básico. Dentre os outros dois não houve comentários sobre a continuação dos estudos como uma opção vislumbrável. Os três desejavam conseguir um emprego logo ao terminar o ensino médio, seja no caso de Beatriz que é mãe de uma menina pequena, ou no caso de Pedro Paulo para conseguir que a vó pare de ‘tacar’ na sua cara que ele não trabalha, e, mesmo no caso de Jorge que pretende mostrar para seus colegas que o seu futuro será diferente do que a maioria deles imaginaria. Neste momento, o que categorizamos anteriormente como um *não-tão-bom futuro* é apresentado a mim por estes alunos como um bom futuro, por ser plausível, e moralmente legitimado. A entrevista com estes alunos deixa claro o caráter artificial e arbitrários das categorias aqui trazidas, assim como, exemplifica o caráter do tipo-ideal que não pode ser encontrado em seu estado puro na realidade. Porém, demonstra a existência de um arcabouço de futuros moralmente legitimadas e positivados, que seriam bons. Grande parte deste texto demonstra também a existência de uma hierarquização e uma distinção de quais os alunos poderiam conceber para si bons futuros de um tipo e de outro. O ambiente escolar estudado, como um todo, reforça através dos padrões de sociabilidade estabelecidos pelos estudantes qual o “bom” futuro que estes podem ambicionar para si.

Ao demandar que estes alunos racionalizassem suas condutas *a posteriori*, afinal havia se passado mais de uma semana desde que haviam sido flagrados. Nota-se, que a escola como instituição que pode possibilitar um futuro, ou ensinamentos uteis para o mercado de trabalho, funciona quase como que uma entidade a parte ‘das amizades’ desenvolvidas por estes jovens no espaço escolar. Pois, os alunos afirmaram que foram acompanhar o aluno Jorge enquanto este fumava um cigarro na sala vazia, nem tanto para vigiar, mas para conversar. A ‘empolgação’ de estar entre amigos transgredindo uma regra escolar e da possibilidade do consumo de uma substância ilícita impulsionou os estudantes a acender o cigarro de maconha. Em nenhuma das entrevistas, eles apresentaram sinais de se sentirem culpados ou envergonhados sobre o acontecido. A aluna Beatriz reagiu com bom humor, rindo ao ser confrontada com sua ficha. O aluno Jorge se preocupou em poupar a imagem dos colegas, principalmente a de Pedro Paulo

ao afirmar que haviam encontrado a ‘ponta’ no chão. E, Pedro Paulo se concentrou em me narrar o que aconteceu da forma que considerava a mais próxima do real⁶⁸.

As dimensões morais das ações sociais e da sociação que envolveu os estudantes nesta segunda parte são ambíguas e por vezes contraditórias. Se levarmos em consideração a dinâmica necessária para que determinado seja visto como um ‘bom aluno’, percebemos que a parcela do que seria ser um ‘bom amigo’, ou um colega de sala leal entra em conflito com a lógica disciplinar permeada na instituição escolar. Pois, um aluno docilizado e adestrado pelo aparelho escolar provavelmente encaminharia sua lealdade aos profissionais daquele ambiente, que lhe são figuras de autoridade e não a seus colegas. Um exemplo destas articulações que podem ser variadas e díspares entre os alunos pode ser encontrado em um aluno de terceiro ano, Marcelo. Este jovem, em entrevista, narrou uma vez na qual delatou seus colegas de classe que haviam cometido certo ato de indisciplina para que seus pais não fossem convidados à escola para conversar. Desta forma, esta cena etnográfica traz à reflexão a normatividade presente na ideia de um individualismo, pois os alunos não estavam agindo como indivíduos desgarrados do social, mas pelo contrário apesar de suas visões de mundo diferentes agiram de modo coletivo⁶⁹. Ao se constituírem como sujeitos individuais estes alunos não enxergam incoerências entre ser um amigo que vai vigiar o corredor enquanto um aluno fuma um cigarro as escondidas nas dependências escolares, ou que mente para proteger seu colega, e apreender o que a escola possa ensinar ‘pra vida’, ou até mesmo em se colocar como alguém que não quer ‘dar trabalho’ para os profissionais escolares, pois sabe como a escola funciona e nutre certa empatia por estes profissionais. As agendas e agências possuiriam um caráter contextual e não refletiram uma característica intrínseca desses sujeitos.

⁶⁸ Creio que um dos fatores para que o aluno tenha se motivado a narrar o acontecimento mais próximo do modo pelo qual o vivenciou, foi o alívio que sentiu ao ver as perguntas da entrevista. Ele estava receoso de aceitar em um primeiro momento, e ao fim da entrevista me afirmou que ela não havia sido tão ruim quanto ele imaginara. Em conversa informal, soube também que ao chegar na classe ele ‘se sentiu o professor’, pois os colegas queriam saber como havia sido a entrevista realizada. Tanto que me afirmou que os alunos pararam de prestar atenção na aula, para se focarem nele. Os alunos Jorge e Beatriz eram da sala de Pedro Paulo e provavelmente ouviram sua descrição da entrevista antes de serem entrevistados.

⁶⁹ As influências de Becker (2008) e sua ideia de ação coletiva aparecem como um pano de fundo para esta discussão.

A aluna Violeta e exposição de certas ambiguidades

A entrevista realizada com Violeta foi atípica. Foi uma das pouquíssimas entrevistas realizadas com mais de um estudante simultaneamente. Em conjunto com Violeta foram entrevistados os alunos Higor e Waldemar. A entrevista com estes alunos me foi pedida pela Mediadora, pois os alunos haviam sido expulsos de sua sala pela professora que estava lecionando naquele momento e a Mediadora não os queria zanzando pelos corredores depois do sermão e da conversa entabulada com os discentes. Desta forma, me foi solicitado e achei interessante entrevista-los simultaneamente. Durante a descrição e análise tecida aparecerão os alunos Higor e Waldemar. Pois, parte dos dados colhidos nesta entrevista se devem as interações realizadas entre os três.

Violeta apresenta uma ideia da indisciplina como ferramenta de retaliação a instituição escolar, já havia ouvido alunos falarem algo do tipo, mas durante as entrevistas, foi a única a acionar isto de maneira direta. Ao ser questionada sobre seu modo de agir na escola a aluna respondeu da seguinte maneira:

Eu me considero uma aluna que ‘eu tô melhorando’. Mas, eu sou bagunceira. E, se eles não me mudarem de escola eu vou ficar pior.

A aluna percebe que suas ações lidas como indisciplinadas repercutem na instituição e de alguma forma as compreende como forma de revanche frente a uma instituição que não lhe dá sinais de que a transferirá de escola para que possa frequentar um curso que deseja. O ‘pior’ inscrito na aluna fala da discente remete justamente a uma intensificação de comportamentos que os profissionais escolares encaram como indisciplina. A socialização escolar da jovem possui episódios extremamente tumultuados, categorizados pela aluna como ‘tretas’, um dos quais inclusive a mesma teria acertado um soco na Inspetora de alunos, quando esta fora tentar separar uma briga em que Violeta, sua cunhada e outra aluna estavam envolvidas. A estudante sabe que é vista e percebida por meio destes comportamentos lidos como indisciplinados e vislumbra como uma forma de deixar latente aos profissionais escolares o incômodo que ela provocará devido a uma ação que perpetrada a ela. Inclusive, a aluna chega a indicar que acredita que: “Eles preferem mudar os mais bonzinhos”. Ou seja, a aluna afirma que o comportamento lido pela escola como bom proporciona aos alunos vantagens. Mas, ao mesmo tempo, enxerga na indisciplina, uma forma de se fazer perceber, ser vista. Parece que ser boazinha não está nos planos da aluna, por conceber que uma vez rotulada como bagunceira,

difícilmente este rótulo seria desassociado de sua imagem, ou então, por notar que para ser percebida e vista como uma aluna boazinha necessitaria um tempo o qual não dispõe. Pois, a motivação da discente em mudar de escola é a de estudar no período noturno e realizar um curso profissionalizante no período da manhã.

Os três alunos entrevistados juntos apresentaram uma certa clareza em relação a intencionalidade e a forma de que gostariam de prosseguir os estudos. Higor gostaria de cursar educação física na UFSCar, Waldemar de frequentar um curso de mecânica aeronáutica em Pirassununga e Violeta de cursar pedagogia e se especializar na área possivelmente fazendo uma pós-graduação. Pois, em suas palavras “[...], quero ser diretora da escola (os outros alunos riem) e ‘tirar’⁷⁰ tudo esses pirralho aqui (ela e os outros riem)”. Contudo, a aluna não encontra nos profissionais escolares apoio, como acontece com outros discentes como Rita. Relata a aluna quando a inquiri o motivo de ela achar difícil cursar pedagogia.

Porque eu fui lá me inscrever ‘pro’ ENEM, e a ‘dona’ falou que se ela não conseguir, vai precisar pagar a taxa de inscrição, sei lá, o ENEM, sei lá. Porque é pra pagar (risos) e eu sou pobre (risos).

Provavelmente a Coordenadora, chamada de ‘dona’ pela aluna, deve ter-lhe explicado sobre a isenção, e a possibilidade que existe de a aluna ser indeferida, o que diminuiu o ímpeto da mesma.

A dimensão ‘classe social’, no sentido de *status* social, reaparecerá na fala da aluna quando ela me narra sua briga que envolveu a Inspetora. Pois, o desenrolar da briga e a mediação deste conflito realizada pela Diretora a época, mostrariam para a aluna que os alunos eram tratados diferentes em relação a sua classe.

Eles dividem muito por classe social, as que tem mais dinheiro eles trata bem. Porque, tipo, ano passado eu briguei com uma menina e ela é mais classe social que eu. E, ela anda junto com uma inspetora aqui. E no ano passado tinha a Diretora [...] aí, tipo, ela ficou do lado da menina pela menina ter um advogado, por a menina querer fazer um B.O. Sendo que a menina veio pra cima de mim. Ela foi pra cima da menina, na intenção, tipo assim, de consolar a menina, porque a menina tinha um advogado. Se [incompreensível] falasse que era minha culpa... Eu acho que ela ficou com medo de a menina pegar o advogado e coisar, processar ela. Mas a menina veio pra cima de mim eu

⁷⁰ A utilização do vocábulo ‘tirar’ por Violeta remete a noção de ‘tirar uma’ ou ‘tirar uma onda’, gíria empregada no contexto paulista que demonstra a utilização de frases com intuito de menosprezar, humilhar o interlocutor (o ‘tirado’) e fortalecer o status e prestígio social de quem ‘tira’, seja na relação entre os dois elementos da interação propriamente dita, ou então frente a ‘espectadores’ desta interação social.

quebrei ela mesmo. Aí ela veio pra cima de mim, aí deu B.O. pra mim.

O estopim para briga teria sido uma provocação dirigida à cunhada de Violeta. Esta provocação teria no *status* social e em condições materiais de existência, seu cerne. A aluna Violeta teria avançado para as vias de fato ao ver o cabelo de sua cunhada ser puxado. O constante envolvimento da aluna em discussões e brigas faria com que o irmão dela, o seu responsável legal no momento da entrevista, não gostasse que a jovem estudasse na escola Úrsula. Ao final do excerto da narrativa da aluna vemos que o ‘B.O.’, a responsabilização sobre o ato indisciplinar recai sobre ela, mesmo após a Diretora averiguar nas câmeras da escola que a aluna Violeta falava a verdade e havia sido a outra estudante que transformara a discussão em uma briga física.

Violeta: [...] Tipo, no começo eu assumi a bronca falei que eu tava lá no meio. Só que ela veio pra cima de mim. Porque era verdade. Ela não queria ai acreditar, aí falei “então puxa na câmera”. Puxou na câmera e deu a verdade que ela veio pra cima de mim. Aí tipo, deu mor rolo lá, aí meu irmão, minha tia que tava com a nossa guarda queria processar a escola por causa desse negócio de classe social e que ela me esculachou, falou que minha mãe tá presa porque é bandida, sabe? Aí deu esse problema.

E: Quando puxou na câmera continuo do lado da...

Violeta: Do mesmo jeito. Porque, tipo, só porque puxou na câmera quer dizer eu lá tem a prova. Que ela que veio pra cima de mim. Só que, mano, não entendo, nunca consegui entender a [ex-Diretora]. Por isso que ela foi embora, ninguém gosta dela. Já ia tomar várias cadeiradas aqui se ela continuasse...

As cadeiradas presentes na fala da aluna demonstram uma forma diferente de resolver conflitos, desavenças e desentendimentos daquela pregada na instituição escolar, representa a inserção de uma moral exógena a escola Úrsula que se articula as morais da instituição escolar.

Ao ser questionada sobre se algum profissional havia conversado com ela sobre o futuro profissional, a aluna responde que apenas o ‘guardinha’, o vigia, havia perguntado uma vez. A aluna frequentava de terça e quinta um curso de confeitaria, mas vislumbra no ensino superior algo que possibilitaria a ela um outro tipo de vida. Afirma: “Tem que ter alguma coisa, certificado mermo. De coisa, de diploma e tudo. Não pode ser só um curso. Quero fazer mestrado igual você faz⁷¹”. Apesar de o curso profissionalizante de

⁷¹ Durante o sermão aplicado pela Mediadora nestes três alunos fui usado como exemplo de um aluno que frequentou uma escola pública gerida pelo estado de São Paulo e estava a cursar um mestrado. Depois da entrevista, o aluno Higor, me questionou sobre como eu me comportava quando aluno, ao perguntar a ele o porquê dos questionamentos me respondeu que eu aparentava não ser comportado na escola e se fosse a

confeitaria aparecer no horizonte da aluna como algo palpável, o ensino superior aparece como algo que poderia permitir à jovem o que chamamos neste texto como mobilidade social ascendente. Uma inquietação latente que fica questionaria a articulação entre a ‘classe social’ dos estudantes, ou a forma como eles são percebidos socialmente dentro de uma hierarquia social de uma sociedade capitalista e as formas como são interpelados pelos profissionais escolares em relação as possibilidades de seu futuro. Algo importante para a compreensão do mundo escolar, mas que não cabe dentro do recorte de pesquisa proposto.

Cabe ressaltar que o ambiente escolar estudado permitia que estudantes e profissionais escolares associassem comportamentos indisciplinados e rotulados pela escola e outros grupos sociais como desviantes, a depender de quem os perpetrasse, como comportamentos conectados ao mundo do crime. Os comportamentos desviantes no mundo escolar, são, por vezes, associados a condutas desviantes em relação ao estatuto jurídico que nos engloba, a depender de quem comete tais atos lidos como indisciplinados. A conexão realizada por grande parte do senso comum entre corporalidades periféricas, pobreza e crime está presente no ambiente escolar. A aluna possui em sua família contato direto com os estigmas sociais que recaem sobre presidiários e ex-presidiários, sua mãe encontrava-se reclusa e o seu irmão já havia sido preso. Ao ser questionada sobre como os outros alunos imaginavam seu futuro a partir de sua forma de agir assevera:

Tipo, se for falar pelo meu comportamento mesmo, eu vou ser uma traficante. [Waldemar ri]. Mas, no meu futuro mesmo você vai ver. Vou dar a volta por cima. Vou calar a boca de vocês, ô.

As linhas tênues entre quem pode vislumbrar um *bom-futuro* são apresentadas a mim, não basta intencional cursar o ensino superior, ou ser um aluno comportado para que os profissionais da escola e demais colegas identifiquem em determinado estudante um *bom-futuro* em potencial. Não apenas alunos com parentes presidiários seriam restritos a pecha de alunos com um *bom-futuro* potencial. Waldemar quando questionado sobre se havia conversado com algum profissional escolar sobre o seu futuro relata de forma breve:

A mesma coisa de sempre. Como que ela fala, deixa eu lembrar. Pra mim ser um bom aluno, aí além de falar de você ela fala dos outros. “Você lembra daquele lá que foi preso, não sei lá o que tem, bateu no professor”. Eu falei pra ela: “ah, eu não quero saber da vida dos outros. Eu quero saber da minha

impressão dele fosse confirmada, ele vislumbraria uma maior chance de cursar o ensino superior e de ‘trabalhar de chinelo’, assim como eu, o que muito o encantava.

vida. Eu que tenho que caminhar minha vida, eu não tenho nada a ver com os outros”.

O exemplo acionado pelo profissional no relato é um exemplo negativo, remete aquilo que Waldemar deveria não ser, não naquilo que Waldemar teria potencial de alcançar. Estes alunos encaminhados a caminhos moralmente legitimados, mas de baixo retorno econômico social, se enquadram naqueles alunos que se inseririam em padrões de sociabilidade de um *futuro não-tão-bom*. Pois, um dos elementos centrais a este tipo de sociabilidade é preponderância da influência dos pares nas ações sociais destes sujeitos individuais. Mas, entre estas articulações que são englobadas pela categoria analítica de um *futuro não-tão-bom* se inserem possibilidades de reterritorializações e reordenamento de relações de força através de comportamentos lidos como indisciplinados no ambiente escolar.

As moralidades e categorias explicativas de mundo que se amalgamam a moralidade propriamente escolar, são múltiplas e geram articulações tanto entre os alunos quanto entre na relação entre os profissionais escolares e os jovens. Jovens que apresentam mais de um lugar de sujeito e constroem a coerência de seu ser nestas articulações. Nas falas da aluna Violeta percebemos o caráter individual do seu ser ao atentarmos que ao mesmo tempo que deseja ser pedagoga e realizar um mestrado na área, ela possui histórico de conflitos com e no ambiente escolar, bem como, se vale de comportamentos indisciplinados como forma de pressionar a gestão escolar para que lhe transfira de escola.

Quando o futuro é negado: Padrões de sociabilidade nos quais são identificados o não-futuro e a negação de perspectiva de futuro

A negação do futuro tem um caráter próprio no mundo escolar. Para poder analisar de forma mais clara esta seção trará uma espécie de colcha de retalhos⁷² de informações etnográficas para que possamos compreender a existência de dois tipos de negação sobre o futuro, um que nega o papel do futuro no presente, ao menos, intenta. Realizado pelos estudantes na forma de trabalho sobre suas próprias subjetividades. E, outro, que visualiza em certos estudantes a impossibilidade de um futuro moralmente legitimado. Os próprios

⁷² As categorias bom-futuro e não-tão-bom futuro são as mais comuns no mundo escolar e aglutinam a maior parte dos jovens em seus padrões de sociabilidade.

alunos podem categorizar seus colegas deste modo, bem como, os profissionais escolares o podem fazer.

Retomaremos o breve relato de Waldemar que acompanhamos na seção anterior. O aluno utilizado como exemplo do que Waldemar não deveria ser, poderia ser o aluno Alisson Gabriel que se envolvera em um caso de agressão a um professor. O aluno é acionado pelo profissional escolar na conversa com Waldemar como exemplo de alguém *sem-futuro*, ou seja, inserindo em uma sociabilidade que o levaria ao *não-futuro*. Ao que pude ficar sabendo através da observação e das informações colhidas foi de que o aluno Alisson Gabriel havia acertado dois socos em um professor. Este jovem, segundo a Vice-Diretora, possuía histórico de agressões e cumpria medida socioeducativa de Liberdade Assistida, prevista no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Pude observar o professor envolvido no caso extremamente abalado e temendo formalizar uma denúncia e ‘ser cobrado lá fora’, ou seja, sofrer retaliações fora do ambiente escolar do próprio aluno e/ou de seus amigos. O caso fora registrado pela Mediadora em um sistema da Secretaria de Educação de São Paulo, próprio para situações congêneres. O aluno, o Diretor e o professor envolvido foram para a delegacia. Mas, o estudante foi primeiro, escoltado por um policial militar. O conflito havia deixado de ser um assunto escolar e se tornara caso de polícia. Quando se torna um caso de polícia obviamente os profissionais escolares tratam do assunto com maior tensão – Diretor, Vice-Diretora, Mediadora e o Professor envolvido se reuniram a portas fechadas antes do desfecho do caso. Mas, estes mesmos profissionais se valem do ocorrido em sermões como exemplo de consequência que os alunos podem enfrentar, ou sobre como os alunos não devem se comportar.

Próximo a isto temos a descrição de Higor de um aluno *sem-futuro*:

Igual, tipo, igual na minha outra escola tinha um moleque, tá ligado? Que eu nunca na minha vida vi ele são. Na vida, na escola, ele sempre tava louco de alguma coisa. Aí, chegava na escola, tá ligado? E, nunca abria caderno, nunca fazia nada. Só com tipo... moscando na vida. E, professor falava com ele, ele xingava, pá. Qualquer professor, até professor firmeza ele xingava. Então, esse aí é uma pessoa que você fala “esse aí não vai pra frente”. Porque tem hora de zoar, e tem hora de fazer algo sério. O cara nunca ficava sério, aí eu acho que por ai eu percebia que ele não ia ter um futuro.

O discente traz à tona a existência de uma linha que separa os alunos que terão futuro moralmente legitimados e os que não. Os casos nos quais os alunos e os profissionais escolares categorizam alunos como jovens *sem-futuro* nos contornos aqui trazidos são

extremamente raras e dependem de situações que em geral fogem do cotidiano escolar, como a agressão a um professor, ou um aluno que nunca está “sóbrio”.

Em ambos os casos os alunos são categorizados como *sem-futuro* por outras pessoas. Não pude perceber em campo um único caso se quer de algum aluno que se referisse a si mesmo como *sem-futuro*. Mas, por raras vezes pude me deparar com estudantes que se negavam ou a falar sobre o futuro, ou, então não o tinham como pauta de suas ações ou reflexões que puder ter contato. Durante as entrevistas apenas uma aluna não aventou nenhuma possibilidade de futuro, não me contou um sonho quase impossível, ou falou que gostaria de trabalhar. A aluna em questão fora a Ana Carla, que já aparecera neste trabalho em um capítulo anterior.

A aluna logo no começo da entrevista me fala que não gosta de frequentar a escola para estudar e que o único aspecto relevante que a instituição tem em sua vida é a possibilidade que abre para a discente estabelecer amizades. A resposta quando a inquiri se possuiria planos para o futuro é curta e reveladora: “nenhum”. A jovem pode ter alguns planos ou sonhos para o futuro, assim como, os outros estudantes, mas não os revela a um pesquisador. Este negar falar sobre o futuro ao menos nos termos que a instituição comumente utiliza revela, não apenas a possibilidade, mas a existência de alunos que negam a importância de se discutir sobre o futuro. Poderíamos estar diante da produção de uma espécie de linha de fuga que faz frente a um discurso amplamente legitimado na escola. E, que surge das mais diversas articulações, mas apenas se corporifica em alunos que não seguem uma conduta louvada pelos profissionais escolares. Uma outra hipótese que podemos imaginar para tal negação veemente repousaria na indecisão. A estudante não saberia o que esperar do futuro, assim como alguns alunos ‘comportados’, mas por não se inserir em um padrão de sociabilidade no qual aspirar por fazer um curso superior, mesmo que não se saiba do quê, seja uma coisa simples, a discente se nega a projetar, ou a dizer para um entrevistador qual seria este.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CACOFONIA ESCOLAR

O processo investigativo propiciou desafios principalmente no que concerne em conceber um modelo teórico que compreendesse o microcosmo escolar em sua heterogeneidade de forma a recortar o que fora objeto de reflexão nesta pesquisa, mas sem fazer com que os processos sociais colhidos como dados empíricos fossem transmutados para se adequar a ele. Compreender as maneiras pelas quais se corporificam no presente as influências que as protensões e projeções de futuro, demandaria a utilização de variados recursos metodológicos e teóricos. A constatação da existência de um paulatino processo de desinstitucionalização (DUBET, 1998) no qual a presença de moralidades exógenas ao ambiente escolar encontra reverberações e articulações (BHABHA, 1998) específicas permitiu tecer a primeira afirmação teórica relevante deste trabalho. O futuro é acionado na escola Úrsula como uma entidade moral. Não seria um objetivo a ser perseguido, construído ou colonizado pelo aluno. Mas, nas configurações do mundo escolar abordado constituiria como um elemento no qual os alunos eram classificados através de uma percepção moral e não de suas habilidades, competências ou algo do gênero. Pois, os alunos seriam percebidos e vistos a partir de suas condutas. Ser um aluno com boas notas e que acata passivamente a disciplina perpetrada pela escola era sinal de apatia para profissionais escolares a uma espécie de conduta inimaginável para alunos que eram percebidos através de ações lidas como indisciplinadas.

A existência de um jogo de ver e ser visto (BHABHA, 1998) no qual o que está em jogo é ser percebido (TÜRCKE, 2010), mostrou contornos da lógica (in)disciplina aos quais pouco se havia dado atenção, ao menos na literatura acerca da temática a que tive acesso. Os alunos se faziam perceber, eram vistos quando agiam de uma forma que muitas das vezes era classificada como indisciplinar. Os estudantes mais adestrados à lógica disciplinar da escola também gostariam de serem vistos, percebidos. Para tal, procuravam caminhos como o grêmio estudantil. Ao serem notados e percebidos como tal, seriam incentivados por profissionais escolares. Poderiam perseguir uma mobilidade social ascendente, prosseguir os estudos, frequentar um curso superior em uma universidade.

A observação destes e outros processos me fez notar a existência de diversos locais de sujeitos que um mesmo aluno poderia ocupar, em determinadas relações, em dadas articulações. Talvez, o maior aprendizado teórico-metodológico desta investigação tenha sido o de trabalhar com os seres humanos como possuindo diversos locais de sujeitos.

Utilizei o conceito de sujeito dividual como ferramenta que me permitia compreender como as pessoas com as quais interagia durante o trabalho de campo poderiam possuir agendas e agências que por vezes pareciam contraditórias, mas se apresentam coerentes em cada articulação específica na qual elas se apresentavam.

As corporificações das influências de um futuro virtual foram abordadas através de um triângulo analítico. No qual os vértices seriam, além da compreensão dos seres humanos como sujeitos dividuais. As moralidades diferentes a moralidade escolar por excelência que se espraiam pelo mundo escolar, ora concorrendo com a moralidade própria da instituição, ora a negando e ora a reforçando. E, a análise detida da lógica (in)disciplina e quais os agenciamentos que ela produz, bem como, as formas como é acionada e trabalhada pelos jovens nas relações entre si e com os profissionais escolares.

Após delimitado o campo analítico, adjetivações empregadas a alunos que ouvi em campo passaram a ganhar contornos de conceitos classificatórios analíticos, no caráter de tipos-ideais. A ideia de usar tipos-ideais a partir de adjetivações era simples. Pois, consistia em observar as regularidades da utilização destas adjetivações e traçar um modo de classificar os alunos através dela. A contextualidade das classificações arbitrariamente desenhadas permite afirmar que um mesmo aluno pode ser alocado como um aluno de *bom-futuro* e um aluno *sem-futuro* pelo mesmo profissional escolar, ou pelos mesmos colegas em diferentes articulações. O trânsito entre estas categorias, apesar de real, não era apenas possibilidade teórica, porém, possuía extrema raridade. Pois, os alunos possuíam uma estabelecida rede de amizades e inimizades que tendia a os fixar a certos padrões de sociabilidade. A influência das amizades era aventada por estudantes que perpetravam comportamentos indisciplinados em diversas ocasiões. A maioria das ações dos alunos que eram lidas como atos de indisciplina não eram ações de alunos isolados.

A partir daqui serão apresentados e discutidos os contrastes e consonâncias presentes entre as peças etnográficas tratadas acima, como forma de apresentar elementos que passam de forma tangencial a problemática abordada durante o texto e que podem ser investigados com maior profundidade dentro da perspectiva apresentada. Estes contrastes trarão, espero, alguns aprofundamentos em elementos etnográficos que estavam presentes no texto anteriormente e retomará algumas das situações etnográficas descritas.

Classificações escolares: como os alunos enxergam alunos que não fazem parte do mesmo padrão de sociabilidade

Encerrei a primeira seção do capítulo 5 com a fala de uma aluna que concebe alguns alunos, aqueles que possuem ‘raiva do professor’, como ‘babacas’. O aluno Higor pode nos ajudar a entender o que seria um aluno que pode ser visto como um jovem que nutriria ‘raiva do professor’ na sua descrição de um aluno *sem-futuro*. Mas, não apenas isto. O jovem aponta a existência de estudantes que tentavam ser os queridinhos dos professores em sua escola antiga, ao lhe perguntar como os outros alunos os tratavam, Violeta antes mesmo de Higor se adianta “quebravam”, ou seja, a aluna infere que estes alunos apanhavam. Mas, Higor afirma que estes alunos eram atormentados durante as aulas pelos colegas. Ao analisar o episódio em que os alunos foram flagrados com uma ponta de cigarro de maconha em uma sala vazia, afirmei que os estudantes compartilhariam uma espécie de conduta ética, as falas destes alunos deixam claro a existência desta conduta ética esperada na relação entre estudantes. Inclusive, os estudantes que não seguiam esta conduta ética sofriam represálias que operariam como espécie de controle social. Forma semelhante de interação conflituosa entre os estudantes é apontada por Hanekawa ao afirmar em sua entrevista que os alunos mais inteligentes sofreriam *bullying*. Um aluno ao ser percebido como ‘inteligente’, deste modo, poderia ser um alvo para seus colegas. Não apenas a instituição tenta formatar os estudantes a uma determinada configuração, os próprios estudantes entre si possuem seus sistemas de classificações e sanções sociais para aqueles que sejam vistos como diferentes, os estudantes se formariam enquanto sujeitos sociais no microcosmo escolar dentro deste jogo de forças. Por exemplo, as alunas Giovana e Rita orgulhosamente se diferenciam daqueles que rotulam como ‘maus’ alunos, ao passo que Higor quando solicitado para identificar o perfil dos alunos que seriam comportados e teriam um bom futuro afirmou:

Ah, aí é retardado. Não, esses alunos aí quietinho, eles provavelmente vão ser ricos e vão ter um futuro bom. Mas, assim também, eu não conseguiria ser do jeito que eles são. Porque ir pra escola pra ficar moscando, tá ligando? Eu não sou robô, pra ficar quieto, parado. Eu acho que também tem que ter uma certa descontração. Eu acho que ser muito quieto também não vira. Parece que a pessoa é meia retardada, sei lá.

A forma como, estes alunos classificados dentro de certos padrões de sociabilidade concebem os alunos que enxergam o outro grupo mostra uma cisão e diversas interações sociais conflituosas existente entre os estudantes. E, também demonstra a legitimidade de

um discurso que relaciona de forma acrítica o comportamento escolar e o sucesso profissional e/ou mobilidades sociais ascendentes.

Aferimos até o momento que os alunos se comportam de forma a serem percebidos. Mas, as formas como eles são e desejam ser percebidos são incrivelmente heterogêneas na pequena amostra descrita acima, temos basicamente dois tipos de estudantes. De um lado, alunos que sente prazer em apresentarem uma conduta que possibilite que recebem o rótulo de ‘comportados’. As articulações existentes para isto podem ser as mais diversas, mas perpassa um maior peso da parte familiar e da relevância da instituição escolar para se corporificar. Duas facetas do sujeito individual que não necessariamente precisam apresentar o mesmo peso, mas informam o jovem quais condutas lhe são mais apropriados no ambiente escolar. De outro lado, temos sujeitos individuais que podem ter em suas vidas um peso muito grande do núcleo familiar, ou do que esperam da escola. Porém, querem se fazer presentes na instituição escolar, principalmente entre seus pares. Para estes alunos se comportar como um autômato, apenas acatar ordens e realizar o sonho dourado de vários professores de alunos passivos que apenas escutam o professor em sala de aula é algo inconcebível.

Comparando padrões de sociabilidade que perseguiriam futuros moralmente legitimados

Nos é nítido que os alunos de alguma forma refletem acerca de seus futuros após a vida escolar, ao serem questionados por um entrevistador. Nem que seja para negar sua importância. As cenas etnográficas trabalhadas no capítulo anterior apresentaram, nos termos deste trabalho, algumas protensões, ou seja, visualizações de futuro que os alunos possuem acerca de si. Nesta seção serão trabalhadas duas. A primeira, de um *bom futuro* que se traduziria por uma mobilidade social ascendente. A segunda de um *não-tão-bom futuro*, mas se inseriria dentro de um padrão moralmente legitimado de condutas. Portanto, dentro destas cenas etnográficas se destacam dois padrões de socialização e ações sociais bem distintos. Seriam estes dois padrões nos quais a maioria dos estudantes do ensino médio se encontraria imersa na escola Úrsula. E, que apesar de na análise destas cenas parecem excludentes, não o são de um todo. Não excluo a possibilidade de existirem alunos que trafeguem entre estes padrões, inclusive, a realidade social do microcosmo escolar é muito mais fluída do que posso apresentar nestas páginas analíticas de uma investigação social.

Em suma, os alunos que perseguem um *bom-futuro*, seriam caracterizados como aqueles alunos que possuem um adestramento e uma docilidade adequados ao bom desenvolvimento de sua vida escolar. Estes alunos, em geral com excelentes notas, precisariam procurar uma forma de serem percebidos dentro da escola, como por exemplo, ao participarem do grêmio estudantil. Eles receberiam uma gama de incentivos extras dos profissionais escolares para consolidar condutas que os permitiria avançar de patamar em seus estudos. Outra característica relevante destes alunos que pude perceber nas entrevistas é a forma pela qual enxergam a indisciplina escolar, não raro, como um obstáculo para ‘aqueles que realmente querem aprender’. Na maioria de suas falas os responsáveis pela falta de qualidade nos processos de educação da escola Úrsula eram os alunos que bagunçavam e atrapalhavam ‘quem queria aprender’. A submissão extremada de alunos a disciplina escolar, por vezes, gera alunos que os profissionais escolares identificam como apáticos, estes alunos apáticos mesmo que fizessem todas as atividades propostas, mas não mostrariam a gana necessária que uma ascensão social demandaria. O sucesso de um *bom-futuro* ou o fracasso na consumação do futuro que não seja este aparecem nas falas destes alunos como sendo de responsabilidade individual. Ou seja, suas condutas e suas formas de conceber o mundo se organizam a partir do individualismo. Mesmo que se insiram num contexto social específico estes alunos se veem como entidades autônomas, em certa medida se julgam desprendidos do social que os engloba. Contudo, ao inquirir sobre planos concretos ou os cálculos por eles realizados para a consumação do futuro desejado, a maioria titubeia e não apresenta clareza em suas respostas.

A segunda cena etnográfica, trabalhada na seção anterior, apresenta um outro padrão de sociabilidade. Os alunos inseridos neste padrão construiriam suas ações sociais e se inseririam em sociação a partir de um viés do moralmente legitimado dentro de certa comunidade de valores, seja dos jovens entre si, sejam aquelas maiores que englobem seus pais, profissionais escolares e eles, como a questão da importância de se empregar em um local no qual sua carteira de trabalho esteja assinada. Estes alunos não negam a escola, nem sua lógica disciplinar. Mas agem nas reentrâncias de suas malhas, esgarçam as regras escolares o máximo que podem. Possuem nos seus colegas seus maiores referenciais de ação social, comumente suas ações sociais são iniciadas de forma coletiva até que algo ‘saia do controle’, e tenha como consequência uma conversa na sala da mediação ou da direção, e, não raro seguida de uma medida punitivo-administrativa como

uma advertência ou uma suspensão. Constantes conversas com profissionais escolares na forma de broncas ou sermões poderiam fazer com que estes jovens convivessem com constantes incertezas acerca de seu futuro, não apenas as conectadas a ser um jovem no final do ciclo escolar e que precisa começar a tomar decisões com consequências relevantes à sua vida, mas também sobre olhares de desconfiança de profissionais escolares e de seus colegas.

Suas eticidades apresentariam uma ampla elasticidade. Pois, lidariam com diversas moralidades concorrentes de modo que, constantemente necessitariam (re)atualizar as suas próprias. Este momento de inflexão de racionalidade é presente, por exemplo, nas entrevistas de Pedro Paulo e Jorge, ambos afirmam que eram ‘péssimos’ alunos, mas que por determinados motivos que envolvem desde os profissionais escolares, seus familiares e a si mesmo resolveram nortear suas condutas por outro rumo. Mas, estas decisões individuais não os tiram de suas redes de amizades e inimizadas. Ambos os alunos já haviam sido vistos na sala da mediação após casos de indisciplina, ou então, tiveram sua atenção chamada por profissionais escolares nos corredores. Ou seja, mesmo que afirmem ter ‘melhorado’ suas condutas não mudaram de padrão de sociabilidade, ou de classificação frente as profissionais escolares e seus colegas.

REFÊRENCIAS

ALVES, M. G. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

ANTUNES, D. C. *Razão Instrumental e preconceito: Reflexões sobre o bullying*. Dissertação (Mestrado). São Carlos, UFSCar, 2008.

AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 53 p. 310 – 324. abr.-jun. 2013

_____. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

BECKER, Howard S. *Falando da Sociedade: Ensaio sobre diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. *Outsiders: Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

BERTAUX, Daniel. *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe: Para uma crítica da antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 1998.

BLAUG, M. A Teoria do Capital Humano. IN: _____. *Metodologia da Economia ou Como os economistas explicam*. São Paulo: Edusp, 1999.

BOTLER, A. M. H. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

BOTO, Carlota. Rousseau preceptor: Orientações pedagógicas para orientação de crianças verdadeiras. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42 n° 145. Jan/abr. 2012. pp. 226-247.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. Campinas: Papyrus, 1996.

CAMACHO, L. I. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP. São Paulo; 2000.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. IN: _____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. Vol. 3

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. Vol. 5.

DEWEY, J. A escola e a sociedade. Tradução de Paulo Faria e Maria João Alvarez. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

_____. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

- DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. IN: **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, vol.3, 1998, pp.27-33.
- EHRENBERG, R. G. & SMITH, R. S. *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*. Boston: Pearson, 2009.
- ELIAS, N & SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras de Tensão: Política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo: Editora UNESP/CEM, 2011.
- FREIRE, P. Dialogando sobre a disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlete (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FOUCAULT, M. *Estratégia, Poder-Saber: Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Ética, sexualidade, política: Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
- _____. Terceira Parte: Disciplina. In: _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. p. 117-188.
- GEERTZ, Clifford. Common Sense as a Cultural System IN: _____. *Local Knowledge: Further Essays In Interpretative Anthropology*. Basic Books, Inc. EUA: 1981
- _____. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura IN: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista De Antropologia**, São Paulo, Usp, 2003, V. 46 N° 2. pp. 445 – 476.
- GUIMARÃES, Á. M. *Vigilância, Punição e Depredação Escolar*. Papirus: Campinas, 1988.
- _____, A. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. IN: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 73-82.

_____. *Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas. Campinas; 1984. 183p.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HERBART, J. Textos Seleccionados IN. HILGENHEGER, Norbert. *Johan Herbart*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HERZFELD, Michael. *Cultural Intimacy: Social poetics in Nation-State*. New York/London: Routledge, 2005.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. *Teoria Crítica I*. São Paulo: Ed. Da Universidade De São Paulo, 1990.

HUSSERL, Edmund. *Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan/abr. 2010.

_____. *Being Alive: Essays on movement, knowledge and description*. London/New York: Routledge, 2011.

JULLIEN, François. *Fundar a Moral. Diálogo de Mêncio com um filósofo das Luzes*. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Praticaba: Editora Unimep, 1999.

KNÖPKER, Mônica. *Socorro, eu não consigo “dar aulas!”: Discurso sobre a disciplina na produção acadêmica contemporânea da área da educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

_____. *Socorro, eu não consigo “dar aulas!”: Discurso sobre a disciplina na produção acadêmica contemporânea da área da educação*. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis, 2015.

LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: Narrativas escolares. IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

LEIRNER, P. C. *Hierarquia e Individualismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. São Paulo: Boitempo, 2011

MARTINS A. M.; C. MACHADO; E. C. FURLANETTO. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

MATOS, D. A. S. & FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012 IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

MENIN, M. S. & ZECHI, J. La educación moral en escuelas públicas brasileñas: concepciones y prácticas. **Postconvencionales**. Nº 2. Agosto, 2010. pp. 4 – 20.

MONTEIRO, Leonardo H. B. A ‘Educação Da Atenção’ E A Construção Moral De Uma Sala De Aula. Apresentado no XXXI Congresso Alas. 2018a. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3164_leonardo_henrique_brandao_monteiro.pdf. Acesso em: 21/08/2018.

_____. Estudantes E Empreendedorismo Moral: Uma Reflexão Sobre Conflitos, Tensões E Ambiguidades No Mundo Escolar. Apresentado no XXXI Congresso Alas. 2018b. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3024_leonardo_henrique_brandao_monteiro.pdf. Acesso em 21/08/2018.

MOURA, E. R. *Violência da escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNIMEP. Piracicaba; 1988.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: Revisando o vínculo de produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) – set/dez. 2008. pp. 83 – 104.

OTT, Michaela. *Dividuations: Theories of participation*. Palgrave Macmilan, 2018.

QUIRÓS, Julieta. Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en atrpología. **Publicar**. Año XII nº XVII – Diciembre. 2014. pp 47 -65.

PEREIRA JÚNIOR, Alfredo. A percepção do tempo em Husserl. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, 13.1990. pp 73 -83.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante. Cinco lições para a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

RATTO, Ana Lúcia S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, Dez. 2006

_____. Disciplina, vigilância e pedagogia. IN: **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, ago. 2007a.

_____. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez Editora, 2007b.

RIVERO, Facundo Guerra. O futuro da resistência e a resistência do futuro. IN: **Ponto & Vírgula**, Campinas, n. 10: 2º semestre de 2011

RODRIGUES, Luciana Azevedo. *A (in)disciplina em revista: um estudo sobre indústria cultural*. (Tese de Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e a sua projetada Reforma. IN. ORG: FONSECA Jr., G. *Rousseau e as Relações Internacionais*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

_____. Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie. **Perspectiva**; CED, Florianópolis. Jul/dez. 1988. pp. 104-131.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 139-156, Aug. 2014.

SCHILLING, F. & ANGELUCCI, C. B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

SEIDEL, C. C. *A constituição do sujeito em contextos de privação de liberdade*. UNESP – Araraquara. (Dissertação de Mestrado), 2009.

SILVA, L. C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 125-150, abr. 1998.

SILVA, L. Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina IN: VIEIRA, M. M. et al (ORGs). *Habitar a escola e suas margens: Geografias plurais em confronto*. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013.

SILVA, C. S. & COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico IN: **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.736-754 jul./set. 2016.

SIMMEL, Georg. *Questões Fundamentais de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SPOSITO, M. Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan. /jun. 2001.

STRATHERN, Marylin. *O Gênero da Dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

_____. O conceito de sociedade está teoricamente obsoleto? IN: *O Efeito Etnográfico e Outros Ensaio*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

TARDE, Gabriel. *Monadologia e Sociologia - e outros ensaios*. Org: VARGAS, E. V. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

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

VAN HAECHT, Anne. *Sociologia da Educação: A escola posta à prova*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VARELA, Julia y ALVAREZ-URIA, Fernando. *La Maquinaria Escolar*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta, 1992.

VELHO, G.; VIVEIROS DE CASTRO, E. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato: Jornal de Cultura**, ano 1, n. 1, 1978.

WEBER, Max. *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

_____. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC Editora. 1982.

WIDLÖK, Thomas. Norm and Spontaneity: Elicitation with moral dilemma scenarios. IN: HEINTZ, Monica. *The Anthropology of Moralities*. United Kingdom: Berghahn Books, 2009.

ZIGON, Jarret. "Moral Breakdown and the ethical demand. A theoretical framework and the ethical demand". **Anthropological Theory**, 7/2. 2007