

LEONARDO H.  
BRANDÃO MONTEIRO



# QUANDO O FUTURO É PRESENTE:

UMA ANÁLISE SOBRE PROJETOS  
E PROJEÇÕES DE FUTURO SOB  
A LÓGICA DA (IN)DISCIPLINA  
NO AMBIENTE ESCOLAR.

Brandão-Monteiro, Leonardo H.

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

2026



## Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

### Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

### Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

### Diretor da Editora Universitária da Uern ( Eduern)

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

### Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern ( Eduern)

Jacimária Fonseca de Medeiros

### Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern ( Eduern)

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins



### Conselho Editorial da Edições Uern

Andreza Tacyana Félix Carvalho

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Franklin Roberto da Costa

Fernanda Abreu de Oliveira

Gleisson do Carmo Oliveira

Ismênia Gurgel Martins

Jacimária Fonseca de Medeiros

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Maria Ione da Silva

Otoniel Fernandes da Silva Júnior

Patrícia Batista Barra

Kalidia Felipe de Lima Costa

Saulo Gomes Batista

Sérgio Luiz Pedrosa Silva



### Revisor

Toni Elifran da Silva

### Diagramadora

Francisca Pâmela de Oliveira Cassundé

### Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M755q

Monteiro, Leonardo Henrique Brandão.

Quando o futuro é presente: uma análise sobre projetos e projeções de futuro sob a lógica da (in)disciplina no ambiente escolar [curso eletrônico] / Leonardo Henrique Brandão Monteiro. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2026.

161 p. : il.

ISBN 978-85-7621-617-9

1. Sociologia da Educação. 2. Disciplina Escolar. 3. Cotidiano Escolar. 4. Juventude e Futuro. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 306.43

*A Thereza Christina Brandão (in memoriam), minha  
mãe, pelo apoio irrestrito ao longo dos anos.*

## RECONHECIMENTOS

Agradeço de forma inmensurável a generosidade dos profissionais da escola Úrsula. Em especial, gostaria de agradecer à Inspetora de alunos que me auxiliou nas entrevistas com os alunos, à Mediadora que me forneceu acessos e informações sem as quais a análise não poderia ter a mesma profundidade e à Professora que, além de grande interlocutora de pesquisa, fazia um belo cafezinho. Agradeço à 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!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), processo número 175334/2023-4. Apoio, sem o qual as páginas que se seguem possuiriam uma qualidade absurdamente inferior.

# Sumário

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>                                                                                          | <b>8</b>   |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                            | <b>10</b>  |
| <b>PARTE I: A CONSTRUÇÃO DE UM TRIÂNGULO ANALÍTICO.....</b>                                                       | <b>20</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1: Como analisar moralidades concorrentes .....</b>                                                   | <b>23</b>  |
| Ponto de partida do pesquisador e reflexões iniciais.....                                                         | 24         |
| O que buscou a etnografia? .....                                                                                  | 30         |
| Teorizando elementos analíticos concernentes a compreensão de fenômenos nos quais moralidades se entrecruzam..... | 33         |
| <b>CAPÍTULO 2: A Lógica (in)disciplina.....</b>                                                                   | <b>42</b>  |
| Do esforço da lógica disciplina e breves apontamentos sobre o estudo da (in)disciplina escolar no Brasil.....     | 43         |
| A importância da disciplina para a constituição da escola.....                                                    | 54         |
| A lógica (in)disciplina .....                                                                                     | 67         |
| <b>CAPÍTULO 3: A agência hodierna, o sujeito dividual.....</b>                                                    | <b>77</b>  |
| A noção ‘indivíduo’: produto de uma dada configuração histórica .....                                             | 77         |
| Os processos de transformação em curso: O novo capítulo da modernidade.....                                       | 83         |
| Indivíduo: Entidade normativa.....                                                                                | 87         |
| A categoria ‘sujeito dividual’ como suporte analítico .....                                                       | 92         |
| <b>PARTE II: A ANÁLISE DE PADRÕES DE SOCIABILIDADE .....</b>                                                      | <b>98</b>  |
| <b>CAPÍTULO 4: Interlúdio teórico-prático .....</b>                                                               | <b>101</b> |

|                                                                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Elementos para compreendermos o papel do futuro<br>no presente .....                                                                                                     | 101        |
| Os futuros que constituem as relações presentes no ambiente<br>escolar: O bom futuro, o não-tão-bom futuro, o não-futuro e a<br>negação das perspectivas de futuro ..... | 106        |
| <b>CAPÍTULO 5: A análise de peças etnográficas .....</b>                                                                                                                 | <b>114</b> |
| A aluna Rita e o os alunos inseridos dentro do padrão de<br>sociabilidade classificado arbitrariamente<br>como bom-futuro.....                                           | 115        |
| A aluna Violeta e a exposição de certas ambiguidades.....                                                                                                                | 130        |
| Quando o futuro é negado: Padrões de sociabilidade nos quais<br>são identificados o não-futuro e/ou negação<br>de perspectiva de futuro .....                            | 137        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A cacofonia escolar .....</b>                                                                                                                   | <b>141</b> |
| Classificações escolares: como os alunos enxergam alunos que não<br>fazem parte do mesmo padrão de sociabilidade .....                                                   | 144        |
| Comparando padrões de sociabilidade que perseguiriam futuros<br>moralmente legitimados .....                                                                             | 146        |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                 | <b>150</b> |

## APRESENTAÇÃO

O modelo de professor, historicamente associado ao do carasco que pune, adquire novos tons, sobretudo em virtude de suas atitudes ambíguas, principalmente a de defender, em muitas ocasiões, um discurso libertário, mas exercer uma prática autoritária nas relações desenvolvidas com seus alunos. Ora, tal atitude não pode ser delimitada “apenas” às idiossincrasias de cada um dos mestres. Ela reverbera os ecos de uma sociedade ancorada na contradição decisiva de que a veracidade dos conteúdos ideológicos da universalização da liberdade e da igualdade é cotidianamente desmentida pelo aumento do fosso social entre os muitos que não possuem quase nada e os poucos que têm quase tudo. Obviamente, as punições psicológicas tiveram uma aura progressista em relação às físicas, uma vez que muitos alunos que eram espancados e mortos pelos mestres, os quais tinham a anuência do Estado para proceder desta forma, deixaram de sê-lo. Porém, não se pode deixar de reconhecer os resultados devastadores na formação dos alunos provenientes da difusão cada vez mais intensa da violência simbólica nas salas de aula.

Tais atitudes dos professores foram historicamente observadas, mediante as tentativas de conter as práticas de indisciplina dos alunos. Já na sociedade atual, na qual prevalece as práticas relativas ao tempo presente perpétuo, ou seja, o tempo do aqui e agora que se aparta do passado que o engendrou e, assim fragiliza o próprio vir a ser do tempo futuro, apresentam-se as seguintes questões em relação ao corpo discente: os projetos de futuro dos estudantes e as projeções de futuro que incidem sobre eles, influenciam na orientação de suas ações? E, por conseguinte, nos seus modos de habitar o ambiente escolar, onde as relações sociais são mediadas pela lógica da (in)disciplina?

As respostas de tais questões foram elaboradas por Leonardo Monteiro na presente obra e evidenciam seu principal objetivo: investigar a partir das projeções de futuro que incidem sobre os estudantes e os projetos de futuro concebidos por eles suas orientações de conduta no ambiente escolar, considerando como pano de fundo a lógica da (in)disciplina. Fundamentado em autores tais como Bhabha, Bourdieu, Deleuze, Weber e Horkheimer, Leonardo elaborou uma obra não somente inédita, como também fundamental para que se possa compreender o modo como os estudantes sentem seus ânimos arrefecidos em relação à internalização de práticas de disciplinas, práticas estas necessárias para que pudessem elaborar o gradativo processo de emancipação de suas respectivas identidades, a caminho de um futuro que os identificaria como interventores de suas próprias vidas. As peças etnográficas que Leonardo analisa a respeito dos depoimentos dos estudantes são elucidativas do modo como desenvolvem-se determinados padrões de sociabilidade entre eles que minam as perspectivas de futuros, em decorrência de um presente que lhes nega as condições de emancipação, kantianamente falando.

Mas justamente na análise deste burnout, relativo ao anseio de uma vida futura emancipada, Leonardo mostra às leitoras e leitores que justamente a exposição crítica desta condição conserva a possibilidade de que dias melhores virão, fato que não só justifica, como também engrandece a leitura da obra em pauta. É preciso ousar saber para que se possa ter a expectativa de um estar por vir que nega as condições atuais de negação. Boa leitura!

Antônio Alvaro Soares Zuin, Frankfurt am Main.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho ancora suas afirmações empíricas sobre um estudo de caso. A investigação realizada se debruçou sobre uma escola pública, gerida pelo estado de São Paulo, que se descrevia 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 ou então por conviver com casos notórios de indisciplina escolar. O principal motivo que levou à sua escolha foi o fato de ser uma escola pública. Um dos objetivos deste empreendimento investigativo é o de fornecer elementos para a reflexão deste tipo de instituição. A instituição escolhida era compreendida pelos moradores da cidade, inclusive por 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 e diversificadas 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 as 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 sociações (Simmel, 2006) e ações sociais (Weber, 1969) variados, mas que apareciam com certa regularidade. O conceito de sociação cunhado por Simmel (2006) permite compreender algumas formas pelas quais os seres humanos interagem. Além de mediatizar as intenções por detrás das ações sociais, as sociações 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 social, ou seja, reatualizariam as dimensões culturais que os englobam. Segundo Weber (1969, p. 18), uma ação humana pode ser considerada uma ação social quando se orienta pelas ações de outros, que podem ser passadas, presentes ou esperadas como futuras. Ao vislumbrar padrões de sociação e de ação social, pude perceber certos padrões de sociabilidade específicos que podem ser categorizados a partir das formas pelas quais os estudantes concebem seus futuros e pelas projeções de outros atores escolares sobre os futuros destes discentes. Ou seja, foram classificados certos padrões de sociabilidade através das influências de um futuro virtual no presente.

Conforme tentava desenrolar os fios de uma trama extremamente embaraçada que eram as formas como o 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 de suas ações sociais pareciam ser constatadas/organizadas apenas quando demandadas, fosse pelos profissionais escolares na hora de alguma conversa 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 à instituição escolar.

Fora durante a observação das atitudes levadas a cabo pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica em pesquisa anterior, que advieram das questões de pesquisa que motivaram a realização da investigação relatada aqui. 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 à mesma instituição para empreender minha pesquisa de campo, passei alguns momentos na sala da mediação, onde a Mediadora realizava a mediação dos conflitos escolares. Esta mediação de conflitos usualmente correspondia a conversas ou broncas que a mediadora aplicava aos alunos, bem como medidas administrativo-punitivas como advertências e suspensões. 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 das condutas e relações dos estudantes entre si. Trazendo, na visão da profissional, mudanças para a forma como os alunos conviviam no espaço escolar e, por consequência, impactando positivamente o processo de aprendizagem. Os conflitos entre estudantes e a instituição, seja na figura de seus profissionais ou na figura de suas regras, demandavam a aplicação de medidas punitivo-administrativas que eram encaradas pela Mediadora como inócuas e ineficazes na otimização das relações interpessoais e de aprendizagem naquele espaço.

Constatei 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 das sessões de mediação observadas, o aluno Vitor Hugo<sup>1</sup> 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 a conversa dirigida pela profissional o aluno não fora inquirido sobre os motivos de sua ausência da sala de aula, mas sim se gostaria de participar de alguma chapa do grêmio estudantil, o aluno respondera que não, de forma aparentemente firme. Ao ser questionado sobre a motivação da negativa, não soube responder – me recordei dos alunos interpelados sobre seus atos considerados indisciplinados que observara anteriormente. 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 a fim de que a professora permita seu retorno à sala de aula e o estudante se retira. Após a saída do aluno, a mediadora me explicou que procurava compor chapas do Grêmio Estudantil com alunos que fossem potencialmente 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. No entanto, o que me inquietou reflexivamente é que dias depois ele era um dos alunos presentes na reunião das chapas do grêmio e, inclusive, passou a integrar uma delas. A inflexão sobre seu posicionamento no

---

<sup>1</sup> 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 seriam 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.

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 veementemente quando a possibilidade fora aventada.

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 eles simplesmente não abandonavam as redes de relações sociais nas quais estavam imersos. Exemplo vivo de tal dinâmica eram jovens que se descreviam como ‘bagunceiros’ no passado, porém, atualmente se classificavam como ‘bons alunos’. Muitos destes estudantes eram comumente associados a atos considerados de indisciplina, ou então praticavam tais atos. Deste modo, me encaminhei a pensar que este processo reflexivo, comumente, não era o imperativo das ações sociais ali presentes, mas compunha parte do quadro analítico relevante.

Considerando as intenções da etnografia, 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 da gestão 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) e dois assinados pela

casa espírita Nosso Lar<sup>2</sup>, 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, da Uniara (Universidade de Araraquara), da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e de um processo seletivo para aprendiz chamado Jovem Bancário<sup>3</sup>; 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. Somavam-se a estes cartazes um cartaz da OBMEP – 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 de formas de futuro que são moralmente

---

<sup>2</sup> O Nosso Lar é uma entidade vinculada a um centro de espiritismo, que se descreve como “uma Instituição (...) 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.” Esta descrição e mais informações estão disponíveis em [https://www.nossolarsaocarlos.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=2](https://www.nossolarsaocarlos.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2). Acesso em 17/08/2018.

<sup>3</sup> Mais informações deste programa para aprendizes podem ser consultadas online em: <https://www.jovembancariobrasil.com.br/>. Acesso em 17/08/2018.

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 deste microcosmo. Todas estas formas de futuro seriam moralmente aceitas e reverberariam um fundo normativo presente na instituição, o qual é dividido em algum grau por todos os envolvidos com a escola.

Em um outro polo temos as condutas que são estigmatizadas e que conectariam a futuros que não possuem 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*<sup>4</sup> ou envolvidos em atividades ilícitas. Dentro de um fundo normativo existente na escola, o envolvimento com estas atividades é um risco à continuação da própria vida física da pessoa ou de transtornos que podem ser causados à 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 a amplitude dos futuros possíveis dos alunos da escola Úrsula. Cabe ressaltar, ainda, que o

---

<sup>4</sup> 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.

segundo caso limite é bem mais raro que o primeiro. Ambos apenas demonstram a 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 compreender estes padrões de sociabilidade 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 analíticas, não podendo ser encontradas em sua forma pura na realidade.

Divido o trabalho em duas partes. A primeira parte deste trabalho enfoca e visa trazer à baila as referências teórico-metodológicas da pesquisa, consolidando algo que nomeio neste trabalho de triângulo analítico. Este triângulo funciona como um modo de recortar quais dimensões da vida social observadas em um espaço

social específico serão consideradas no trabalho. No primeiro capítulo, haverá uma discussão acerca da importância de situar o investigador social e sua aproximação metodológica. 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<sup>5</sup>. A lógica (in)disciplina, segundo vértice do triângulo analítico, se encontra trabalhada no segundo capítulo<sup>6</sup>. 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 se pode pensar nas corporificações da disciplina e da indisciplina no contexto escolar observado. A disciplina como forma de espraçamento de poder pelo tecido social será encarada em sua forma produtiva e não repressiva. 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 normativas que a concepção de indivíduo enquanto entidade una e indivisível adquire na Modernidade. As transformações presentes hodiernamente organizariam os sujeitos sociais, não mais como indivíduos, mas como divíduos (sujeitos dividuais). Trabalho este *insight* de Deleuze (2013) a partir das concepções de Ott (2018) e em consonância com o contexto

---

<sup>5</sup> Destaco que tal coexistência e concorrência ocorrem dentro de um fundo normativo intersubjetivo (Monteiro; Zuin, 2023).

<sup>6</sup> Uma discussão teórica aprofundada sobre tal lógica foi publicada em Monteiro (2022).

escolar etnografado. Os seres humanos se comporiam como entidades compósitas, não obstante, comportando agendas e agências contraditórias sem perder sua coerência como pessoa, ou mesmo a noção de indivíduo como norte normativo. 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 possibilitou a construção de uma linha compreensiva, desenvolvida a partir da intenção de compreender a ação humana, a partir da ação humana, ou seja, dentro de uma articulação (Bhabha, 1998).

À construção das categorias analíticas oriundas de tal triângulo analítico utilizadas para a análise de dados reservamos o capítulo quatro, no qual apresento de forma mais detida as categorias típicas-ideais elaboradas **a partir** de e **através** do campo e que funcionaram como classificadoras do mundo escolar. Estas foram: *Bom-futuro*, *não-tão-bom futuro*, *não-futuro* e a negação das perspectivas de futuro. Após apresentadas e delimitadas as categorias, no capítulo cinco, 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 sintetiza o 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, 2006: 43-44). [Grifado no original].

Na primeira parte deste escrito, serão discutidos: o local social do pesquisador, os princípios metodológicos que sustentam a argumentação, 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 triângulo analítico. Este triângulo recorta o mundo escolar e possibilita uma apreensão do fenômeno sobre o 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 interior 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 linha 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 triângulo 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 de seus futuros.

## **CAPÍTULO 1:**

### **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.

Vital em uma pesquisa que se tenta 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 evidenciar 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 seja compreendido a partir do interesse dispendido por um ser humano determinado.

O trabalho de elaboração teórica 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 de confrontos entre moralidades distintas e a moralidade escolar *par excellence*. Esta moralidade escolar predominante 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 sete salas de ensino médio. Este foi o primeiro contato profissional com a escola básica após concluí-la. Mesmo cursando um bacharelado à época - o governo do estado de São Paulo possibilitava que alunos de qualquer graduação exercessem atividades docentes a partir da comprovação de que um certo número de horas de disciplinas cursadas comprovadamente alinhadas a conteúdos presentes no currículo do ensino básico. No meu caso, havia cursado duas disciplinas que remetiam à disciplina de sociologia. Neste contexto, algumas coisas começaram a saltar aos olhos de um cientista social em formação que paralelamente criava uma imaginação sociológica. Posteriormente a este processo, uma inicial aproximação ao ambiente escolar na figura de pesquisador 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 da temática de investigação social que apresento aqui: as projeções de futuro<sup>7</sup> que incidem sobre os estudantes, advindas de outros 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 complexo. Pois, exceto algumas exceções como o aluno Edílson, que se destacava em relação aos outros alunos, pois asseverava que sua conduta escolar se orientava pelo objetivo de servir ao exército, o jovem, inclusive, 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. Em geral, 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<sup>8</sup> de futuro que se caracterizariam por uma

---

<sup>7</sup> Um embrião desta pesquisa pode ser encontrado em um artigo de nome “*A escola enquanto mecanismo de controle do local social dos sujeitos: uma leitura a partir de Frantz Fanon*” (Monteiro, 2015). No texto em questão discute-se formas pelas quais estereótipos sociais baseados no fenótipo podem ser mobilizados dentro da instituição escolar como dispositivos de controle social, funcionando como reguladores do futuro que os alunos possam demandar para si.

<sup>8</sup> 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,

flexão para o que se espera que aconteça, a partir de fatos já ocorridos, do que seus projetos.

Antes de pensar sobre as implicações de pesquisar as pro tensões de futuro dos estudantes e não seus projetos, cabe a 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 intrinsecamente 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, p. 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, trata-se de deixar a realização de questões abstratas para dirigir o foco do pensamento para como ocorrem os funcionamentos e as práticas da realidade

---

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.

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 às questões diretas do pesquisador.

Elementos centrais à 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. Na realização da pesquisa aqui apresentada, a construção da análise partiu de um estudo de caso. A escola na qual foi desenvolvido o estudo de caso fora a escola Úrsula Iguarán, na qual nunca trabalhei como professor. Os alunos e alunas me alocavam num espaço classificatório estranho para eles. No cotidiano pude perceber que a escola analisada recebia estagiários de diversas licenciaturas e estagiários na área de gestão escolar. De modo que alguns alunos me alocavam ao papel de “estagiário”, outros me interrogavam sobre a minha função na escola. Sempre que interpe-lado, respondia que estava realizando uma pesquisa de sociologia

e, se o tempo me permitisse, explicava em linhas gerais o método etnográfico, como justificativa de minha presença naquele espaço físico.

Assim como em todas as etnografias das 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 me esforçava para passar a maior parte dos períodos da manhã naquele espaço. A escola Úrsula se organizava de modo a separar os alunos do ensino médio e do último ano do ensino fundamental, que estudavam de manhã, dos discentes dos três primeiros anos do segundo ciclo do ensino fundamental, que frequentavam o período vespertino. A observação etnográfica durou cerca de cinco meses, período no qual minhas atividades frequentes incluíram zanzar pelos corredores, observar conversas e broncas na sala da mediação escolar, dialogar com profissionais escolares e alunos de modo informal, entrevistar alunos de maneira semiestruturada. 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. A inserção em campo foi negociada de modo que não possuía acesso a todos os lugares da escola, apenas poderia 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 suas falas 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 impactariam 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 contrato prévio com os estudantes no papel de professor - papel o qual eu sabia, ou julgava saber, 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 revelaram extremamente frutíferas, dado o limitado lapso temporal permitido à pesquisa. 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. 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 veementemente 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, algo que de certa forma poderia estar guiando as suas respostas, mesmo que ele não se desse conta.

## **O que buscou a etnografia?**

Os dados retirados da etnografia foram registrados em um caderno de campo, o qual forneceu elementos para que as reflexões avançassem e se mantivessem calcadas pelo campo, mesmo com o distanciamento temporal dos processos de escrita deste texto e a observação realizada na escola Úrsula.

A intenção da pesquisa realizada não era a de encontrar os ‘culpados’ pela indisciplina e/ou falta de interesse dos alunos. 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, ou seja, parecia que me ficavam cada vez mais nítidos certos padrões de sociabilidade. Sensação correlata à descrita por Elias (Elias; Scotson, 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 compreensível, de fato, durante o trabalho de campo. Desde a concepção da pesquisa nunca me propus a 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 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 socialização. 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 possui sua base epistemológica, por diversas vezes concorrentes. Deste modo, a utilização de 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, dada 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. Deste modo, tracei uma linha de compreensão na qual diversas perspectivas teóricas se encontram de forma a fornecer elementos para a compreensão de dado contexto ou fenômeno social.

As ações sociais corporificadas pelos agentes sociais são aquilo que pode ser comparado à 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 microsociologia. 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). Estes autores afirmam que os seres humanos possuem uma familiaridade com elementos da sua cultura, e aqueles que vivem em sociedades complexas possuiriam uma certa liberdade e iniciativa, no que tange à 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. Conceitos como o de sociação de Simmel (2006), de ação social de Weber (1982, 2006) comporiam uma mirada ao infinitesimal do mundo social escolar. 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 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.

Estas interações tomariam forma no tecido social através da perpetração de ações sociais corporificadas. Estas ações corporificadas a que me refiro remeteriam a uma ação tanto perceptiva quanto sensório-motora. A fonte de tal dimensionamento teórico advém de Ingold (2010) e do trabalho deste autor com o conceito de enaction (ação corporificada), cunhado por Varela, Thompson e Rosch (2016). Em seu texto Ingold (2010) elabora que, ao aprender algo, como o ato de preparar um molho na cozinha, o atualizamos,

de certa forma. Na minha pesquisa, a importância das ações sociais corporificadas desenroladas no ambiente escolar tangem a (re)atualização de decisões éticas/morais e a topografia social daquele espaço. De forma preliminar podemos nos filiar a Ingold (2011: xii) e considerar o ser humano como um nexos singular constituído de forma criativa no contínuo desdobramento de suas relações. Argumentarei no terceiro capítulo que o indivíduo, tanto no seu caráter conceitual quanto 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 uma perspectiva primária para embasar a análise, perspectiva esta que deveria 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, exerce. 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 das entrevistas semiestruturadas tenha sido de vital importância para muitas das análises empreendidas, pois, partiram das respostas dadas pelos estudantes, porém não se encerraram nelas.

Entrei em campo com o nítido objetivo 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, p. 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 uma linha analítica, 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-breakdown’<sup>9</sup> (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, está 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’ (ser no mundo) ao ser abalado por um momento de ruptura tenta se reorganizar quase que instantaneamente através de uma tomada

---

<sup>9</sup> 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.

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-break-down’, mas que resultariam em uma ação que poderia ter sua orientação racionalizada a posteriori. Sendo assim, 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, p. 62). [Grifado no original]. As percepções de campo indicam que este caminho poderia apenas ser traçado artificialmente e de forma posterior à ação consumada; raros momentos permitiriam que este processo se decompusesse em paralelo à ação para um ator do mundo escolar. A linha compreensiva a ser desenvolvida nesta pesquisa considerava a limitação da orientação da conduta no ambiente escolar, dada 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, 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 emersão 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 nas quais 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, possuiriam 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 (Widlok, 2009).

Este arcabouço conceitual guiou, durante as entrevistas realizadas com estudantes, por exemplo, pedidos de explicitação do porquê destes discentes terem realizado algum ato descrito em suas fichas<sup>10</sup> na sala da Mediação. 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 por vir* me foi frutífero 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

---

<sup>10</sup> 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.

certas expectativas morais. Entre estudantes, podemos afirmar que são esperados no mínimo três tipos de articulações: uma que envolve a família, outra correlata à instituição escolar, suas regras, a lógica disciplina e outra que os engloba no 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 outros que não o teriam, os alunos os separam a partir de assertivas morais. O desempenho escolar apenas se torna relevante para legitimar 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 a 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 que frequentavam. Esta articulação entre o ‘eu’ do pesquisador, de 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 por fazer com que os alunos fossem 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 que muitas vezes era confundido com um estagiário da área administrativa da escola. Neste quesito houve 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 futuro, 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 à 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 à 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 “havia dado valor” aos aprendizados da escola pública e por isso havia ingressado em uma universidade pública e realizado pós-graduação. Inclusive, o aluno Higor que constantemente estava perambulando pelos corredores da escola após a Mediadora me mobilizar como exemplo em uma conversa, repetidamente entabulou conversas comigo sobre os processos que me haviam feito chegar até a pesquisa, por conseguinte, até a escola Úrsula, ou sobre a forma como me comportava na instituição escolar durante o ensino básico. O aluno se sentia encantado, principalmente, com a possibilidade de “trabalhar de chinelo”. A aluna Violeta, que estava presente na mesma conversa com o aluno Higor, ainda afirmara que desejava cursar

pedagogia e se tornar uma diretora de escola no futuro. As interações com estes dois discentes retornam no capítulo cinco e serão analisadas mais detidamente. Em diversos momentos das entrevistas realizadas, moralidades outras que não aquelas 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, que pareciam a referendar. Dentro deste não abaixar a cabeça 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 afirmado que estava 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 com aquelas com as 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 capítulo minha intenção foi trazer à tona as diversas formas como moralidades diferentes constituem articulações entre si e se articulam com aquelas presentes em instituições escolares. Pois, o futuro dos estudantes, na escola Úrsula, é encarado enquanto ente moral. Ou seja, não há cálculos, ou se existem, acontecem em casos raros, que envolvam uma predição do futuro baseada em competências e habilidades dos alunos. O futuro é mobilizado enquanto entidade que referenda ou deslegitima sociabilidades e ações dos estudantes.

## **CAPÍTULO 2:**

### **A Lógica (in)disciplina**

O desafio deste capítulo consiste em discutir algo que foi tão caro à 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 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 linha 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 à instituição escolar.

As seções deste capítulo se dividem em três tópicos: o primeiro aborda de forma sumária o papel das inspetoras escolares e a inserção desta pesquisa em relação a discussões acadêmicas relevantes no Brasil que englobam a indisciplina escolar. 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.

## **Do esforço da lógica disciplina e 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) de que estas sociedades estariam se inserindo em outro paradigma de governo dos sujeitos. Mas considero que em relação à 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 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 o não comparecimento de algum professor - devido à política do estado de São Paulo de compor grande parte do seu quadro de professores com contratados por tempo determinado, muitas salas, naquele ano, 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 três a cinco. 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 que suas classes continuavam sem professor, mais as salas que antes estavam com professor, mas no momento se encontravam em ‘aula vaga’. Desta forma, elas tentavam impedir 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 ativa com os estudantes que possuem apenas funções coercitivas sobre eles. Entretanto, estas funcionárias não possuem recursos ou autorização 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 têm suas atividades administrativas interrompidas por algum caso lido como de indisciplina, ou nas palavras por eles utilizadas, quando têm 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 deste 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. A partir de um diálogo estabelecido com Debarbieux e Montoya, 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 a década de 1980 e o 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 seriam 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. A partir de Silva (1998), podemos afirmar que o tema da indisciplina escolar na produção científica daquela época nem sempre era tratado sob a forma de uma abordagem direta e explícita, mas habitualmente, de uma forma vi-cária. Desse modo, o tema aparecia constantemente em trabalhos da área de metodologia de ensino, didática, administração escolar, relações sociais na escola e psicologia da educação. De modo que até mesmo a sua localização é mais difícil em função dessa dispersão.

Os anos 1990 trazem um horizonte mais prolífico de estudos que a década anterior. Sposito (2001) destaca a realização de

grandes *surveys* em fins dos anos 1990 sobre a violência entre a juventude brasileira, organizados e financiados, principalmente, por organizações não-governamentais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Dentro destas pesquisas de cunho quantitativo havia 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 violentas, com exceção da 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 à época. 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.

Zechi (2008) realizou uma investigação acerca do “estado da arte” das pesquisas relacionadas à temática da violência/indisciplina escolar. Seu recorte de análise foi as teses e as dissertações produzidas no estado de São Paulo acerca da temática no 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, Spósito (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. Metodologias que possibilitaram 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 vista de os preparar para encarar a realidade, seriam elementos úteis à 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 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 Foucault<sup>11</sup> acerca do poder, principalmente da dispersão do poder disciplinar pelo tecido social, se alavanca a disciplina como o “bicho-

---

<sup>11</sup> 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 segundo tipo de reflexão, não raro, pode levar a uma crítica, inclusive a estudos ancorados em Foucault, ou até mesmo a certas formulações do próprio.

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.

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 escolar<sup>12</sup>. 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 conflitos<sup>13</sup>. 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 estes. 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 acepções 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.

---

<sup>12</sup> Dentre os fenômenos que se visibilizam a partir de uma mirada para os conflitos escolares e não apenas à indisciplina e à violência, estão o *bullying* e o *cyberbullying* (Alves, 2016; Antunes, 2008; Silva; Costa, 2016).

<sup>13</sup> A escola escolhida como foco para o estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa atendia aos requisitos do SPE e possuía 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 e Furlanetto (2016) discutem a implementação do SPE e as consequências nas percepções dos agentes escolares, principalmente dos professores mediadores de conflito.

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 menores. Aquino (2016), em seu balanço acerca da produção acadêmica sobre a 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 autodisciplinamento 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, p. 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 na 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 Rancière (2002, p. 108): “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa”.

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 intentará produzir uma reflexão a partir das ações dos próprios atores escolares no que concerne aos atos considerados indisciplinados perpetrados e os projetos e protensões de futuro dos estudantes e às projeções de futuro que sobre eles recaem. Portanto, será considerado aquilo que 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 à 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, 1992, p. 248). A assertiva introduz uma 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. Mesmo que esta forma de dispersão do poder no tecido social não seja mais a hegemônica, ao menos, ao que concerne à escola Úrsula, partimos da afirmação de Rodrigues (2007), de que, se para Debord as sociedades do espetáculo mediam suas interações através de relações espetacularizadas, a escola medeia suas interações por meio de relações disciplinares.

Nesta seção se encontra um movimento importante, para meditarmos sobre o quão forte, ou não, podemos levar a afirmação de que as relações sociais são mediadas pela lógica disciplina. Para

isto, em um primeiro momento, me centrarei 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. Ou seja, qualquer que seja a fonte epistêmica de um pensamento pedagógico localizado em sociedades ocidentalizadas encontra na disciplina um elemento central para que a educação exista e cumpra seu papel na formação dos seres humanos enquanto seres sociais.

A disciplina seria um elemento central para que o homem se afaste de seu ‘estado selvagem’, segundo Kant (1999). 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 metodológico (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 à emancipação, nos termos kantianos, só pode ser concebida a partir de uma disciplinarização do corpo, à qual uma série de disposições, como a de ficar sentado por longos períodos, devem ser ensinadas. 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 três princípios: a) as regras 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*<sup>14</sup>, 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 presentes nas relações de aprendizagem começariam no momento em que o educador define 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, no 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 se torna 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

---

<sup>14</sup> As ideias acerca do potencial produtivo da disciplina presentes na obra de Herbert (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.

concepções pedagógicas a ideia de que a disciplina se conectaria à formação de um sujeito/indivíduo autônomo é uma aceção constante. 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 mil profissionais. As pesquisadoras constataram que a esmagadora maioria destes considera a educação moral uma 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. Este tipo de ideia seria motriz a 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, este “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 Casa, 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 lhe pergunta 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 à presença de um “guarda” na sala de aula, mas também em função das punições que estes adolescentes receberiam caso demonstrassem um

comportamento indesejado em sala de aula. Encerra o assunto dizendo que “lá” – na Fundação Casa – poderia exercer sua função “em paz”.

No entanto, a tendência de certas forças sociais hoje apontaria para processos diferentes da disciplinarização total dos corpos, como no caso de instituições que possuem um pessoal exclusivamente destinado a manter esta ordem, como no caso da Fundação Casa. Foucault (2015) analisou as transições no entremeio da decadência do Antigo Regime e da 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 diferenciam 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 existência de uma crise das sociedades disciplinares. Todavia, longe de ser uma crise nos processos da Modernidade, este enfraquecimento da lógica disciplinar, pelo contrário, significa um aprofundamento de seus elementos estruturantes encontrados no tecido social. Dubet (1998) assevera que hodiernamente a formação dos indivíduos não ocorre apenas na instituição escolar, mas em diversos locais. De modo que, cabe ao ser em formação dotar de sentido à sua experiência. No entanto, a manutenção de instituições escolares, inseridas nestas premissas da lógica disciplinar, como principal forma de educar/formar as novas gerações em um ambiente cada vez mais ‘desinstitucionalizado’, aponta a força da legitimidade destas ideias no tecido social. Todavia, 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.

Meditemos sobre a consolidação da escola por um momento. Varela e Alvarez-Uria (1991) 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 trabalhadores<sup>15</sup>. 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 (1991) argumentam que a solidificação dos colégios jesuítas e posteriormente da escola fora atravessada por diversos processos que

---

<sup>15</sup> Cf. Bertaux (1979), que analisou como ocorriam 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.

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 existentes nas oficinas<sup>16</sup> 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” (Varela; Alvarez-Uria, 1991, 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 simbólicas<sup>17</sup>, se aportam sob um pretendido direito: o direito de todos à educação (Varela; Alvarez-Uria, 1991, p. 54). A importância da instituição escolar é tão grande no 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

---

<sup>16</sup> 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.” (Varela; Alvarez-Uria, 1991, p. 44) [Tradução livre].

<sup>17</sup> 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.

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 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 desenvolvidas no interior da instituição. Isto faz com que as pessoas inseridas neste contexto sejam obrigadas a lidar de alguma forma com estes referenciais, mesmo que esta relação 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 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 tais interpelações, 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. Ou seja, existe um fundo normativo dividido por todos os envolvidos com a instituição escolar, mesmo que em graus diferentes acerca de questões que envolvem a lógica (in)disciplina que permite que as suas dinâmicas permaneçam.

Outra característica essencial para estas instituições regidas pela lógica da disciplina é a organização espacial individualizante dos seres humanos. 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 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)

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, 1987, 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 a 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, 2007b) - uma pesquisadora brasileira que se vale das ideias Foucault como norte de suas análises e que se ampara nos livros de ocorrência escolares para descrever a rede hierárquica de vigilância no ambiente escolar do século XXI – assevera que esta rede é 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 abaixo<sup>18</sup>. 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

---

<sup>18</sup> Esta afirmativa remete à análise empreendida por Deleuze e Guattari (1996, p. 90-92) acerca das obras de Gabriel Tarde.

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 facilitariam 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)

## A lógica (in)disciplina<sup>19</sup>

No decorrer do texto o signo (in)disciplina está sendo utilizado para descrever uma certa lógica presente no mundo escolar, traçarei uma linha compreensiva à esta lógica 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 dentro de um viés que intenta as separar, lendo 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<sup>20</sup> - apesar de seu objeto de estudo ser diferente, o filósofo investigava os dispositivos de poder que recaíram sobre a sexualidade e os corpos na Modernidade - diversas semelhanças são observáveis em outras

---

<sup>19</sup> Algumas das reflexões presentes neste capítulo encontram-se publicadas em Monteiro (2022), em um artigo que discute dimensões concernentes à visibilidade que os alunos adquirem no microcosmo escolar ao que tange a seus comportamentos disciplinados e indisciplinados.

<sup>20</sup> Em capítulo de livro, Monteiro (2023), discuti como essas espirais de poder/prazer, ao que concerna a (in)disciplina escolar, também se conectam a um jogo entre o ver e ser visto.

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 ancoram 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. No entanto, as interações de seres humanos no e com o mundo não seguem esta premissa, haveria um duplo movimento de prazer e poder que poderia ser observado nestas relações, seja em quem vigia ao perceber comportamentos desviantes, intervir e alertar sobre eles, seja em quem é vigiado ao esconder e/ou perpetrar tais comportamentos.

Não à toa, o assunto preponderante das salas dos professores é o comportamento dos alunos, principalmente comportamentos lidos como indisciplinados. Certo dia, pude observar uma professora contar a mesma história umas três ou quatro vezes para diferentes colegas. A professora relatava um jogo de força realizado entre ela e um aluno na porta da sala. O aluno recusava-se a 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 impedir. Neste momento há uma disputa de força física 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 um “folgado” e que ela não poderia deixar barato. O tom de voz da professora transmitia orgulho e indignação. Afinal, ela havia ganhado o jogo de força, mas considerava algo ultrajante o fato de existir um jogo de força física entre ela e um aluno. 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 indisciplinada 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, por sua vez, as ações quando lidas como disciplinadas, não. Pois, permitem o funcionamento sem interrupções da instituição escolar, não raro, passando 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.

Deleuze e Guattari (1996) assinalam que seu conceito de linha de fuga possuiria equivalência à ideia de Foucault de resistência. Para estes autores 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 indisciplinares, 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 encontramos um poder que é verbo, é relação, não possui um detentor, é um poder que produz agenciamentos determinados historicamente. Deleuze e Guattari (1996) assinalam 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, p. 91), além de móveis e transitórias:

[as relações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos 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. [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 à instituição escolar. Dubet (1998) trata desta penetração de moralidades exteriores às 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 cinco, podem funcionar como espécie de controle social entre pares. Contudo, a lógica (in)disciplina comporta relações sociais que não se encerram em 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 da 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 à 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 uma linha compreensiva sobre a lógica da indisciplina escolar, ao menos na escola estudada.

Deleuze e Guattari (1996) defendem que somos feitos de linhas. Basicamente, estas linhas, ou conjunto de linhas, seriam múltiplas, não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. A maior dificuldade ao analisar estes tipos de linhas é que elas não possuiriam transcendência, seriam todas imanentes (Deleuze; Guattari, 1996, p. 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 e comporta "(...) todo um jogo de territórios bem determinados, planejados" (Deleuze; Guattari, 1996, p.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*" (Deleuze; Guattari, 1996: 68) [Grifado no original], estas nascem por acaso sem se saber o porquê (Deleuze; Guattari, 1996, p. 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, não seriam nem imaginárias nem simbólicas. Os três tipos

de linhas não param de misturar e interagir. Deste modo, afirmam os filósofos que o Estado não é apenas alvo das linhas de fuga, mas que também as produziria, por exemplo. 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” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 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 cinco, 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 considerado por elas como apático. As profissionais localizaram nos discentes, em geral, envolvidos com atos considerados de indisciplina, mas de pequena gravidade, como falar exacerbadamente em sala de aula, alunos que poderiam alcançar um pretensão “bom-futuro”. 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 indisciplinares. 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 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 (Türkcke, 2010), ser visto. 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 autoconservação, pois “apenas o que causa uma sensação é percebido” (Türkcke, 2010, p. 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 com 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 cinco e nas considerações finais desta obra.

Rodrigues (2007) possui em sua tese de doutoramento uma interessante provocação. A pesquisadora inquiri o leitor se os processos identificados como indisciplinados na escola não seriam, na verdade, facetas de um processo de autodisciplinamento dispendido

pelos seres humanos para sua autoconservação após a consolidação de um padrão social como o sintetizado por Türccke (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 autodisciplinamento 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, 2020). De modo que propagandear a si mesmo possibilita que estudantes, além de serem vistos, possuam também uma certa relevância dentro do ambiente escolar. A aluna Hane-kawa 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, vistos 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 à 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 caras’ vêm pra cima.” As falas de Danilo explicitam 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 cometidos por “gente folgada”<sup>21</sup>

Além disto, diversas entrevistas com alunos que se consideravam “comportados” – assim como a realizada com Rita e analisada no capítulo cinco – indicam 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 disciplina de alguns alunos provocou mudanças em modos de a instituição realizar seus eventos, ou suas ações. Estes comportamentos lidos como indisciplinados que permitem que alunos sejam percebidos e vistos criam fissuras na organização molar da escola como uma instituição disciplinar, desterritorializando e criando reterritorializações no espaço escolar. As tônicas destas reterritorializações são os comportamentos indisciplinados dos discentes, mesmo que eles não se deem conta disto.

---

<sup>21</sup> Fora interessante notar que em geral tudo aquilo que se costuma chamar de bullying é sintetizado por grande parte dos alunos da escola estudada como “folga” realizada por “folgados”, ou “gente folgada”.

## **CAPÍTULO 3:**

### **A agência hodierna, o sujeito dividual**

Este capítulo pretende consolidar a construção teórica do último vértice do triângulo analítico proposto neste trabalho: 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 indivíduo como entidade normativa a ações de pessoas inseridas em sociedades ocidentalizadas. De modo que possamos compreender como se ligam moralidades díspares coexistentes no ambiente escolar, uma lógica (in)disciplina e sujeitos que hoje são constituídos como seres dividuais.

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

Ao partir da ideia de que o indivíduo enquanto forma de organizar o mundo humano emerge como produção de uma dada configuração histórica, este trabalho também visa compreender as reverberações ainda presentes 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 acepção ainda possuiriam, extrema força nas racionalizações *a posteriori* dos sujeitos englobados pelo microcosmo que esta pesquisa visa trazer elementos que possibilitem a construção de uma linha de compreensão. Desta forma, apesar das transformações que hodiernamente vivenciamos, a noção de indivíduo não pode ser deixada de lado, mesmo que não possua potencial compreensivo, como ferramenta analítica no que tange a uma sociologia da ação crítica – defendendo aqui a superior utilidade da noção de sujeito individual para estes fins. Esta seção visa desnaturalizar a relação entre o ser humano e o ‘ser’ indivíduo. Relação esta, que funciona como uma espécie de elemento ontológico em sociedades ocidentalizadas.

A etimologia da palavra pessoa (*persona*), à 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 direito<sup>22</sup>. 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

---

<sup>22</sup> 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.

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*, opera-se 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 (2008), 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 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 (2003) 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.

Em diálogo com Horkheimer (1990), Rodrigues (2007, p. 52) assevera que no período de consolidação da ideia kantiana de

que era possível aos seres humanos ‘alcançarem a maioria’ através da Razão, esta ideia não encontrava 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. Condição recorrente às dinâmicas do capitalismo, que apenas ampliam aquilo que é necessário à sobrevivência.

As análises de Horkheimer (2002) sobre os seres humanos da metade do século XX os caracterizam como seres que estavam paulatinamente perdendo sua individualidade. Ou seja, não seria observável um sujeito autossustentável, 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 à 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 à massa e desta forma sobreviverem. E seria a individualidade como a concebida nos contos de heróis gregos que possibilitaria uma emancipação. Embora não coadunem com as teses defendidas aqui, alguns apontamentos tecidos pelo autor sobre o indivíduo moderno nos serão extremamente úteis para clarificar pontos que possam ter ficado obscuros na discussão realizada na seção até agora. Principalmente ao entendermos que o liberalismo como 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 seria dotado de Razão, assim como, outrora cada pessoa possuía 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) são vitais.

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), a 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 (2013, p. 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 produção. 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 capitalismo se torna vender serviços e 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 ou da 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 é 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 determinada ontologia, que organiza 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)

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.

## **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, na época da pesquisa, por exemplo, ainda estariam imersas em grande medida em uma lógica disciplinar,<sup>23</sup> 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 artilosa. Um exemplo utilizado por Deleuze versa sobre a produção de armas com potencial de destruição em massa. Estas atuariam 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.

---

<sup>23</sup> 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.

Algumas características das sociedades de controle são devem ser 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 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 se pode chamar de estrutura estruturante de um pretenso sistema-mundo. Contudo, os modos pelos quais este novo tipo de configuração se constrói geram desiguais conformações ao modelo, ou seja, contextos locais e específicos terão uma aproximação distinta com estes elementos apontados acima. Dubet (1998), Fafani (2000) 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 da 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” (Dubet, 1998, p. 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 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 à 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 teriam sido descritas 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.

Este processo é visualizado por Fanfani (2000) 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 existe 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. Na próxima seção discutiremos as reverberações da noção de indivíduo como algo que pode nortear as condutas de seres humanos inseridos neste contexto cultural.

## **Indivíduo: Entidade normativa**

Dados os processos de transformação em curso, argumento que 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. O indivíduo como entidade normativa opera nas sociedades ocidentalizadas e possibilita construções ideais como a de um ser humano que de forma autônoma em relação ao social que o envolve. 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 indivíduo 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 se sentou ao meu lado no corredor em que estava e me perguntou sobre o andamento de minha pesquisa. Mal comecei a respondê-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*<sup>24</sup> os alunos a elaborarem projetos de futuro estruturados, a traçarem melhor os seus caminhos. Esta conversa, na época, me fez perceber o quão fortes 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

---

<sup>24</sup> A pesquisa de campo se passou em período anterior a implantação do estado de São Paulo de uma disciplina escolar de nome “Projeto de vida”, que ocorreu em 2020.

ocidentalizadas foram sentidas de alguma forma 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 vida. Ou seja, a escolha laboral ou de educação seria feita a partir de um cálculo que visaria maximizar ganhos e minimizar perdas (Blaug, 1999; Ehrenberg; Smith, 2009). Para Ehrenberg e Smith (2009), o social pode até possuir importância, mas apenas como um elemento de influência na 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 forte presença de habilidades socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2019 sugere uma certa atualização desta lógica. A partir da leitura de Ciervo (2019), podemos as encaixar como atualizações de uma teoria do capital humano reformulada para se inserir e justificar as constantes mudanças e rupturas na vida profissional que as pessoas do século XXI experienciam. Deste modo, pouco tempo depois da pesquisa empírica que fora desenvolvida, percebemos um recrudescimento nas tentativas da escola de colonizar o futuro dos estudantes.

A forma como a teoria do capital humano ou um ensino de habilidades socioemocionais leem 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 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 e 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 indivíduo 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 de 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 realizada 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 (2002) possuem uma reflexividade que por vezes parece os alocar como sujeitos fora-do-mundo, pois estariam sempre reorganizando suas narrativas biográficas, a fim de que se tornassem coerentes e mantivessem um “eu” individual estruturado. O trabalho de campo e a aproximação teórica deste trabalho verificam 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 à 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 à 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 realizada, 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 seria 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 dividuoal' 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 nos quais 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. Simultaneamente, ele era “responsável pelo [s]eu corpo, pela [sua] raça, pelos [s]eus ancestrais” (Fanon, 2008, p. 105).

Partindo de cenas impactantes e de posições analíticas de Fanon, Bhabha (1998) discute 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.

A existência nas sociedades de controle organizada é concebida por Deleuze (2013) 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 amostráveis. 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 pessoas, 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, pagam com informações/dados presentes em seu *smartphone*. O que permite que companhias especializadas se utilizem desta imensa quantidade de dados para delimitar os perfis de propaganda os 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 dividuais, 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 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 dividuais, não mais se importando com o que estes podem vir a ser, mas com que estes possam vir a desejar, vir a consumir, os segmentando como consumidores de mercados múltiplos. Isto, além de um desenvolvimento nos modos de o capitalismo produzir consumidores, é um incremento na forma de construir consumidores/produtores. 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. 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.

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 compósitos, 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 dividição [dividuation] - o que optei por tratar aqui como sujeito dividual. Pois, um mesmo corpo comportaria uma grande diversidade de agendas, agências e participações no tecido social, ou seja, uma pessoa 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).

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 agentes 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:

“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 à 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(tecno)lógicas que não são nem indivisíveis, nem subdivididas fisicamente (Ott, 2018, p. 140).” [Tradução livre]<sup>25</sup>.

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

---

<sup>25</sup> No original: “I understand dividuation to be the name for a coherence of heterogeneous 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 subdivided. (Ott, 2018, p. 140)”.

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 a 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 sem que isto cause uma interrupção na coerência que a pessoa sente enquanto pessoa individual, normativamente falando. Em outras palavras, “[n]a moral o homem não trata a si mesmo como *individuum*, mas como *dividuum*” (Nietzsche, 2005, p. 37). 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 são diferentes. Posteriormente, 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 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 ANÁLISE 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 pelas 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 evidentes ao decorrer das discussões levantadas. O segundo capítulo desta parte dividido em quatro 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 uma 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 à escola e de socições 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 sobre as 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 negada ao estudante e/ou negada pelo(a) jovem. Cabe ressaltar que na escola Úrsula atitudes reprováveis moralmente como o

envolvimento em atividades ilícitas e a indisciplina escolar pareciam reverberar um futuro virtual semelhante para os estudantes, sobretudo. Deste modo, as aproximações entre violência e indisciplina nesta parte do texto se realizam devido às informações trazidas pelo campo.

## CAPÍTULO 4: Interlúdio teórico-prático

### Elementos para compreendermos o papel do futuro no presente

Neste capítulo discorrerei sobre elementos que permitiram que fosse traçada uma linha compreensiva em relação à análise das formas pelas quais um futuro em potência se corporificava no cotidiano da escola Úrsula. 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. Destacam-se 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’ - trabalhadas 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, fora a proliferação da ideia do trabalho de campo, como principal *locus* de dados empíricos para as 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 emergência 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[ría]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 suplantada - 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 nas 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 que noções como socialização e sociação (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 dão 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, nomeadas por ele 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. Seguindo uma metodologia própria, enquadrou 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, p. 73):

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.

Nenhum destes tipos poderia ser visto em sua modalidade pura no plano 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 que são acentuações de certos aspectos das ações sociais desenvolvidas pelos jovens observados, bem como de suas percepções e

racionalizações acerca de suas ações sociais cotidianas. Deste modo, também em Weber (1982), se encontra consonância para um poderoso *insight* deste trabalho, pois, segundo o sociólogo, os agentes poderiam racionalizar suas condutas (ações sociais) *a posteriori*, baseando-se 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 da 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), de forma similar, mas a partir da outra ponta, se questionou sobre a possibilidade da existência de um ato desinteressado. Seguindo esta esteira, podemos nos questionar se seria possível a existência de uma ação social ou uma sociação 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*. Para ele apenas, dentro de um *habitus* predisposto à 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 à 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 de sociabilidade, díspares em grupos que encaravam seu futuro, ou recebiam sob si perspectivas dos outros atores escolares acerca de seu futuro de forma diferente<sup>26</sup>. Mas, como conceber conceitualmente e tipificar o futuro nas relações e ações sociais presentes?

---

<sup>26</sup> 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)atualiza 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.

## **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 protensões 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 vista 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 envolvem a ação social/sociação específica dos agentes. O que traz uma complicação para a análise empregada, pois muitas vezes o desejo que anima uma 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<sup>27</sup>.

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, nas quais concorrem diversas moralidades. Tais processos sociais foram classificados 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 é corporificado. 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 dividido 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 separavam em padrões de sociabilidade distintos. Estas categorias típicas-ideais que não existem de modo puro na realidade trato por: *bom futuro*; *não-tão-bom futuro*;

---

<sup>27</sup> Cf. Dijksterhuis e Aarts (2010) para um texto que trabalha sobre os modos como objetivos, desejos, atenção e consciência podem coexistir mesmo quando parecem funcionar de forma contraditória.

*não-futuro*; e negação das perspectivas de futuro. 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 com que estes jovens lidam cotidianamente. Comporiam tipos-ideais weberianos no seu caráter analítico e foram amplamente 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] estão 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 readaptada<sup>28</sup>, o que aparece como condição *sine qua non* para o sucesso de um aluno em torno destas questões que envolvem mobilidade social

---

<sup>28</sup> Professores que são afastados de sala de aula devido 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.

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 alguns 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* consistiria em 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 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*<sup>29</sup>. 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*. 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

---

<sup>29</sup> Ver nota de rodapé n. 4.

determinado aluno. Um trecho da entrevista realizada com a aluna Ana Carla pode nos ajudar compreender melhor a presença fantasmática desta possibilidade:

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

Ana Carla: Imagino

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. Ou seja, condutas ilícitas ou uma violência que ultrapassam os casos de indisciplinas escolar, são acionados discursivamente como modo de descrever o que seria um aluno *sem-futuro*, ou então, descrevem modos de subjetivação que se fazem em contrário à moral pregada pela escola.

Algumas afirmações preliminares são necessárias para avançarmos as análises aqui presentes. Primeiramente, esta investigação não trabalha com estas noções de futuro como algo que irá 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, constituiria 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 intersubjetivamente 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 destrinchem e se analisem 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 tensões, 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 discen-tes que se recusam a falar sobre seus futuros, ao menos pelos modos que este é legitimado na instituição escolar.

## **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 em 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 semi-estruturada e os termos de consentimento que me eram entregues pelos alunos. A configuração montada destoava de todo o restante da sala, pois tanto a carteira quanto as cadeiras compunham uma transversalidade em relação às 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 adestramento 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. Minha impressão posteriormente 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 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 três, de forma a ser necessário utilizar as letras A, B, C. O primeiro e o terceiro se dividiam apenas entre A e B. A aluna Rita frequentava o 3º A.

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 que envolvem certa ascendência social; 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 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 acontecem 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 existirem várias restrições às ações que o grêmio estudantil pode executar. A estudante, também, narra um projeto formulado pela então Mediadora e pelo então presidente do grêmio. Projeto o qual 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. De modo que cumpria uma função burocrática apenas e não se transformou em um projeto implementado na instituição.

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. Em outro momento, a aluna afirmou entender e concordar com algumas restrições que o grêmio estudantil vivenciava, 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 estava 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 à escola nos finais de semana não mais se realizaram devido à falta de policiamento, causada 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 o 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 às 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:

[Logo após a pergunta a aluna ri.] 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 'está' 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.

A linha compreensiva construída ao fim da primeira parte irá nos orientar na análise acerca da forma como a aluna orienta suas condutas no espaço escolar. O que estava em jogo para a aluna em questão era a realização de um *bom futuro*. Apesar de ainda não ter definido seu 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 em 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 remeta a sua 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 à aluna ser percebida, ser vista. Os convites realizados pela Coordenadora à realização de simulados do ENEM na sala de informática mostram o seu acesso a sociabilidades reservadas apenas para aqueles alunos que seriam ‘bons’ alunos e poderiam ambicionar bons futuros.

A aluna em suas falas destaca que no ambiente escolar por ela vivenciado os alunos considerados bagunceiros são percebidos frequentemente, ao passo que os alunos que ela classifica como comportados são notados pelas profissionais escolares apenas sob condições que não se conectam apenas com seus comportamentos.

No caso de Rita, 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!’<sup>30</sup>

Quando entrevistava alunos que possuíam alguma ficha<sup>31</sup> na sala da mediação, a última etapa da entrevista consistia em ler o

---

<sup>30</sup> O nome da seção remete a uma forma de os jovens da escola Úrsula à época da etnografia 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’. Esta expressão, comumente, se restringe ao plano da língua escrita, assim como é o caso deste trabalho.

<sup>31</sup> 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

que estava escrito em sua ficha para 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 vazia<sup>32</sup>. Aquilo que constava escrito em suas fichas<sup>33</sup> 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 raridade<sup>34</sup>, acompanhei alguns e soube de vários casos durante o período de campo. Cabe ressaltar que a polícia não era acionada nestes casos e que as resoluções eram realizadas pela escola a partir da utilização de medidas administrativo-punitivas. Ou seja, dentro do microcosmo da escola Úrsula o ato de fumar maconha era tratado como uma conduta de **indisciplina**. Mesmo existindo toda uma discussão válida e rica que diferencie disciplina escolar de outras condutas, neste trabalho de caráter etnográfico, a forma como nossos interlocutores liam as situações é nosso ponto de referência básico. De todo modo, as formas como este acontecimento específico se traduziu nas fichas dos alunos e em suas falas

---

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

<sup>32</sup> 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.

<sup>33</sup> 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.

<sup>34</sup> 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.

durante a entrevista me chamou a atenção, devido ao seu potencial explicativo da relação de certos alunos e suas ‘amizades’, ou seja, de redes de sociabilidade, talvez, justamente pela certa gravidade do ato face a outros que, por vezes, nem registrados nas fichas dos estudantes eram. Dos quatro alunos envolvidos havia menção ao acontecido apenas na ficha de três, Pedro Paulo, Beatriz e Felipe. Dos alunos envolvidos, tive a possibilidade de entrevistar três. Felipe não quis participar da pesquisa na qualidade de entrevistado. 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.

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 foi aceso, segundo os alunos entrevistados, eles foram flagrados pela professora de educação física. Ela encaminhou os quatro alunos à direção para serem orientados.

A primeira diferença entre estes alunos e um aluno considerado ‘bom’ e que vislumbraria um *bom 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 ações<sup>35</sup>. 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 seus amigos.

Dentre as entrevistas com estes três alunos. Pedro Paulo, creio que tenha sido um interlocutor 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 a *"ponta"*, no bolso e que a havia levado para a escola. Em conversa informal, no dia posterior à sua entrevista semiestruturada, 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, a conversa, muitas

---

<sup>35</sup> Para uma compreensão melhor das características das influências que os alunos podem exercer um sobre os outros em suas ações sociais cotidianas. Ver Monteiro (2020), 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 negá-la.

das vezes, se centra em conectar o uso da substância com dependência química de drogas como o ‘crack’ e/ou com o crime, sintetizado na figura do ‘nóia’. Os outros dois alunos ao serem questionados sobre este acontecimento afirmaram que haviam sido flagrados pela 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 foram suas relações de 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 foram 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 ensinar conteúdos, mas sim ensinar coisas para a ‘vida’, coisas que os ajudariam de alguma forma a conseguir 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 hein, 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 prestam atenção, eles vão ter mais convivência no mundo. Por causa, os professores ensinam você a ser lá fora. Então, os que presta atenção vão saber como ser lá fora. Agora os que não prestam atenção não têm 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 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 arbitrário 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 legitimados 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 passado mais de uma semana desde que haviam sido flagrados. Nota-se que a escola como instituição que pode possibilitar um futuro ou ensinamentos úteis para o mercado de trabalho funciona quase como que **uma entidade à 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 os impulsionou a acender o cigarro de maconha. Em nenhuma das entrevistas, eles apresentaram sinais de se sentirem culpados ou envergonhados pelo 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 real. 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 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.

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 nas articulações morais desenvolvidas pelos estudantes, pois os alunos não estavam agindo como indivíduos desgarrados do social, mas, pelo contrário, apesar de suas visões de mundo diferentes, agiram de modo coletivo. 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 os 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 refletiriam uma característica intrínseca desses sujeitos.

### **A aluna Violeta e a 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 foi um pedido da 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 da conversa entabulada com os discentes. Desta forma, me foi solicitado e achei interessante entrevistá-los simultaneamente. Durante a descrição e análise tecida aparecem os alunos Higor e Waldemar. Pois, parte dos dados colhidos se deve às interações realizadas entre os três durante a entrevista.

Violeta apresenta uma ideia da indisciplina como ferramenta de retaliação à instituição escolar, ouvi antes alunos falarem algo semelhante, 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 ela 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, caso não consiga o que deseja. 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, dificilmente este rótulo seria desassociado de sua imagem, ou então, por notar que para ser percebida e vista como uma aluna boazinha necessitaria de um tempo de que 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 à intencionalidade e à forma como

gostariam de prosseguir os estudos. Higor gostaria de cursar educação física em uma universidade pública da cidade, Waldemar de frequentar um curso de mecânica aeronáutica em uma cidade próxima 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’<sup>36</sup> 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 à 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 [a aluna ri] e eu sou pobre [a aluna ri novamente].

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

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

---

<sup>36</sup> 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.

Eles dividem muito por classe social, as que têm mais dinheiro eles tratam 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 quebrei ela, mesmo. Aí ela veio pra cima de mim, aí deu B.O. pra mim.

O estopim para a 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 aí 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.

Entrevistador: Quando olhou na câmera, continuou 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, representam a inserção de uma moral exógena à escola Úrsula que se articula às 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 pós-graduação igual você”. Apesar de o curso profissionalizante de 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 de mobilidade social ascendente. Uma inquietação latente que fica insolucionada questiona a articulação entre a ‘classe social’ dos estudantes e/ou a forma como eles são percebidos socialmente dentro de uma hierarquia social de uma sociedade capitalista e os modos como são interpelados pelos profissionais escolares em relação às 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 indisciplinares. 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.

O mau comportamento escolar na fala da estudante aparece atrelado a uma atividade criminal, o famigerado mundo do crime que ronda certas escolas como um fantasma surge, neste contexto, constantemente como antítese ao futuro legitimado pela escola.

As linhas tênues entre quem pode vislumbrar um *bom-futuro* são apresentadas a mim, não basta intencionar 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 à 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 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 àquilo 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 a 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. Sendo que estas reterritorializações podem ser em direção à escola ou então num sentido oposto ao apregoado pela instituição.

As moralidades e categorias explicativas de mundo que se amalgamam à moralidade propriamente escolar são múltiplas e geram articulações tanto entre os alunos quanto 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, segundo ela mesma, se vale de comportamentos indisciplinados como forma de pressionar a gestão escolar para que lhe transfira de escola. Ou então, o aluno Waldemar que deseja realizar um curso de mecânica aeronáutica em Pirassununga, mas que vê as interações com profissionais escolares se pautarem em exemplos negativos, daquilo que ele não deveria ser.

### **Quando o futuro é negado: Padrões de sociabilidade nos quais são identificados o não-futuro e/ou negação de perspectiva de futuro**

As categorias *bom-futuro* e *não-tão-bom futuro* são as mais comuns no mundo escolar e aglutinam a maior parte dos escolares em seus padrões de sociabilidade. No entanto, a negação do futuro tem um caráter próprio no mundo escolar. Para poder analisar esta categoria, esta seção trará uma espécie de colcha de retalhos 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, ou ao menos, intenta; realizada 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 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 daquilo que Waldemar não deveria ser possivelmente era 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 Walde-mar como exemplo de alguém sem-futuro, ou seja, inserindo-o em uma sociabilidade que o levaria ao *não-futuro*. Ao que pude ficar sabendo através da observação e das informações colhidas, foi 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 antes, 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 conversas como exemplo de consequência que os alunos podem enfrentar ou sobre como os alunos não devem se comportar.

De outro lado 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 estava louco de alguma coisa. Aí, chegava na escola, tá ligado? E nunca abria caderno, nunca fazia nada. Só com tipo... moscando na vida. E o 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 aí 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 raros e dependem de situações que em geral fogem do cotidiano escolar, como a agressão a um professor ou um aluno que nunca está “são”, sóbrio. Aponto também neste momento que a utilização da ideia de um aluno *sem-futuro* era mobilizada mais facilmente por estudantes do que por profissionais escolares.

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 a falar sobre o futuro, ou então não o tinham como pauta de suas ações ou reflexões com que pude ter contato. Durante as entrevistas apenas uma aluna não aventou nenhuma possibilidade de futuro, não me contou um sonho ou falou que gostaria de trabalhar. A aluna em questão fora a Ana Carla, que já aparecera neste trabalho.

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 relações de amizade. A resposta quando a inquirio se possuiria planos para o futuro é curta e reveladora: “nenhum”. A jovem até pode ter alguns planos ou sonhos para o futuro, assim como os outros estudantes, mas não os revelou a um

pesquisador. Sua maior aproximação em falar do futuro repousa quando é inquerida sobre se acha que seus colegas imaginam seu futuro, a discente responde: “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”. 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 alguns alunos que não seguem uma conduta louvada pelos profissionais escolares. Uma outra hipótese que podemos imaginar para tal negação veementemente 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 a algo socialmente prestigiado como fazer um curso superior, mesmo que não se saiba do quê, não se sente confortável em os expor. Ou por fim, a aluna pode apenas não possuir nenhum plano e nenhum pensamento sobre a temática, mesmo que constantemente a escola acione o futuro como entidade moral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

### **A cacofonia escolar**

O processo investigativo propiciou desafios principalmente no que concerne o conceber uma linha compreensiva para a análise do microcosmo escolar em sua heterogeneidade de forma a recorrer o mundo social para analisar 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 das protensões e projeções de futuro demandou 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.

Deste modo, o futuro não seria um objetivo a ser perseguido, construído ou colonizado pelo aluno. Mas, nas configurações do mundo escolar abordado, constituiria 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. Este futuro como entidade moral e moralizante se encontrava em um fundo normativo presente na escola. Este fundo normativo era compartilhado por todos os envolvidos no ambiente escolar, em diferentes intensidades e de diferentes maneiras. Sendo que este fundo normativo também possuía a presença da lógica (in)disciplina. Esta lógica (in)disciplina e o futuro enquanto ente normativo formaram as

bases de todas as reflexões presentes, principalmente, na segunda parte deste livro. Pois, eram elementos com os quais todos os envolvidos com o ambiente da escola Úrsula deveriam lidar.

Dentro deste contexto se apresentava também a existência de um jogo de ver e ser visto (Bhabha, 1998) no qual o que está em jogo é o ser percebido. O escrito trouxe à luz 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 lida como indisciplinar. Ou seja, comportamentos classificados como indisciplinados faziam com que estudantes fossem vistos, não apenas pelos profissionais escolares, mas também pelos seus colegas, os alocando em posições de destaque social. Os estudantes mais adestrados à lógica disciplinar da escola também gostariam de serem vistos e percebidos. Para tal, procuravam caminhos como o Grêmio Estudantil, por exemplo. Ao serem notados e percebidos como tal, seriam instigados por profissionais escolares. De modo a serem incentivados a 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. Uma contribuição teórico-metodológica desta investigação diz respeito à possibilidade de trabalhar com os seres humanos como possuindo diversos locais de sujeitos. Utilizei o conceito de sujeito individual como ferramenta que me permitiu 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 apresentavam 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 individuais. As moralidades diferentes da moralidade escolar por excelência que se espriam pelo mundo escolar, ora concorrendo com a moralidade própria da instituição, ora negando-a e ora reforçando-a. E a análise detida da lógica (in)disciplina e de 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 delas. 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 designá-los, através de certas expectativas compartilhadas entre as pessoas imersas nestas relações, 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 retomarão 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 cinco 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 clara a existência desta conduta ética que é 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 sob 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. Por que ir pra escola pra ficar moscando, tá ligado? 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 existentes entre os estudantes. Simultaneamente, 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 sentem prazer em apresentarem uma conduta que possibilite que recebam o rótulo de ‘comportados’. As articulações existentes para isto podem ser as mais diversas, mas perpassam por um maior peso da parte familiar e pela 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 apropriadas 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**

Ao fim desta pesquisa se tornou 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 socição 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 parecerem 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 fluida 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 lhes permitiriam 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 à disciplina escolar, por vezes, gera alunos que os profissionais escolares identificam como apáticos; estes alunos apáticos mesmo que fizessem todas as atividades propostas, não mostrariam a gana necessária que uma ascensão social demandaria, segundo os profissionais da escola. O sucesso de um *bom-futuro* ou o fracasso na consumação do futuro que não seja este aparece nas falas destes alunos como sendo de responsabilidade individual. 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 socição 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 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 mesmos resolveram nortear suas condutas por outro rumo. Mas estas decisões individuais não os retiram de suas redes de amizades e inimizades. 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 às profissionais escolares e seus colegas.

Por fim, cabe ressaltar o caráter multifacetado dos fenômenos abordados neste trabalho. Pois a existência de uma lógica (in)disciplina no ambiente escolar é atravessada pela existência de morais concorrentes que disputam lugar neste espaço, bem como é corporificada por sujeitos individuais em constante articulação. Deste modo, o futuro aparece então como algo que pode potencialmente influenciar as formas das condutas presentes dos alunos se desenvolverem, bem como serve de justificativa a diversas dinâmicas observadas na escola Úrsula. De modo que padrões de sociabilidade e esta presença espectral do futuro analisada detidamente neste trabalho podem ser lida em uma chave similar a ideia weberiana de afinidades eletivas, justamente por se construírem no entre meio de articulações que possuem desenvolvimentos independentes mas que ao se entrecruzarem no ambiente escolar formam uma espécie de emaranhado o qual as considerações das páginas anteriores constituem um esforço na direção de uma compreensão da forma acontecem estas intrincadas dinâmicas em constante processo de (re)atualização.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594–613, 2016. DOI: 10.1590/198053143679.

ANTUNES, Deborah Christina. **Razão Instrumental e Preconceito : Reflexões sobre o Bullying Razão Instrumental e Preconceito : Reflexões sobre o Bullying**. 2008. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, [Online], v. 18, n. 53, p. 301–324, 2013. DOI: 10.1590/S1413-24782013000200004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S1413-24782013000200004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1413-24782013000200004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 1 maio. 2019.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664–692, 2016. DOI: 10.1590/198053143670.

BECKER, Howard Saul. **Falando da sociedade: ensaios sobre diferentes maneiras de se representar o social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

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

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

BLAUG, Mark. **Metodologia da economia ou como os economistas explicam**. São Paulo: EDUSP, 1999.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 716–732, 2016. DOI: 10.1590/198053143676.

BOTO, Carlota. Rousseau preceptor: Orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 145, p. 226–247, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000100013.

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

BRANDÃO-MONTEIRO, Leonardo H. A Escola Enquanto Mecanismo De Controle Do Local Social Dos Sujeitos: Uma Leitura A Partir De Frantz Fanon. **Revista Florestan**. São Carlos, Ano 2, n. 4, p. 142-150, 2015.

BRANDÃO-MONTEIRO, Leonardo H. Empreendedorismo moral estudantil: uma reflexão sobre conflitos, tensões e ambiguidades no ambiente escolar. **Intellectus Revista Acadêmica Digital**, Jaguariúna, v. 59, n. 1, p. 20–34, 2020.

BRANDÃO-MONTEIRO, Leonardo H. Adolescents and Pursuit of Being Perceived at the School. In: ISIDÓRIO, Marcelo S.; BASS, Loretta E. (org.). **The Social Construction of Adolescence in Contemporaneity**. [E-book]: Emerald Publishing Limited, 2023. p.

(Sociological Studies of Children and Youth, v. 31). DOI: <https://doi.org/10.1108/S1537-466120230000031005>

BRANDÃO-MONTEIRO, Leonardo H. (In)disciplina e visibilidade: considerações sobre as ambiguidades e tensões no ambiente escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 176–192, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.51239. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/51239>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRANDÃO-MONTEIRO, Leonardo H.; ZUIN, Antonio Alvaro Soares. Corporificações morais do futuro na escola: reflexões sobre um fundo moral intersubjetivo. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 61, n. 69, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n69ID32438. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/32438>. Acesso em: 29 set. 2025.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Vol. 3**. São Paulo: Editora 34, 1996.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIJKSTERHUIS, Ap; AARTS, Henk. Goals, attention, and (Un)consciousness. **Annual Review of Psychology**, [Online], v. 61, p. 467–490, 2010. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100445.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, [Online], v. 3, p. 27–33, 1998.

EHRENBERG, Ronald; SMITH, Robert. **Modern labor economics : theory and public policy**. Boston: Pearson, 2009.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar**. [Online]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 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.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber: Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Dialogando sobre a disciplina com Paulo Freire. In: D'ANTOLA, Arlete (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 13–41.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos . Etnografia , antropologia e política. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 445–476, 2003.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Escola e violência. Relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. 1984. PUC de Campinas, [S. l.], 1984.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103–133.

HERBART, Johann. **Textos Selecionados**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica I**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1990.

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

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

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6–25, 2010.

INGOLD, Tim. **Being alive: essays on movement, knowledge, and description**. London e 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**. Piracicaba: Editora da UNIM P, 1999. DOI: 10.22169/revint.v10i21.900.

KNÖPKER, Mônica. **Socorro, eu não consigo “dar aulas”!: Discursos sobre disciplina na produção acadêmica contemporânea da área educação**. 2014. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

KNÖPKER, Mônica. Socorro, eu não consigo “dar aulas”!: Discursos sobre disciplina na produção acadêmica contemporânea da área educação. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis

LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço : narrativas escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 736–754, 2016.

LEIRNER, Piero. **Hierarquia e Individualismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

Disponível

em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S0004-282X2003000100012&lng=pt&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0004-282X2003000100012&lng=pt&tng=pt).

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecilde Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566–592, 2016. DOI: 10.1590/198053143798.

MATOS, Daniel Abud Seabra; FERRÃO, Maria Eugénia. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614–636, 2016. DOI: 10.1590/198053143669.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de Pessoa, a noção do “Eu”. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MENIN, María Suzana; ZECHI, Juliana. La educación moral en escuelas públicas brasileñas: concepciones y prácticas. **Postconvencionales**, Caracas, n. 2, p. 4–20, 2010.

MOURA, Eliana Ribeiro De. **Violência da escola**. 1988. UNIMEP, [S. l.], 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia de bolso, 2005.

OTT, Michaela. **Dividuations: Theories of Participation**. Cham: Springer International Publishing, 2018. DOI: 10.1007/978-3-319-72014-2. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-72014-2>.

PEREIRA JÚNIOR, Alfredo. A percepção do tempo em Husserl. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 13, p. 73–83, 1990.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite Revisando o vínculo da produção mútua. **Pro-Posições, Campinas**, v. 2, n. 57, p. 83–104, 2008.

QUIRÓS, Julieta. Etnografiar mundos vívidos. desafios de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. **Publicar**, Buenos Aires, n. 17, p. 47–66, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259–1281, 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000400009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S0101-73302006000400009&lmg=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0101-73302006000400009&lmg=pt&tlng=pt).

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

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481–510, 2007. b. DOI: 10.1590/S0100-15742007000200012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S0100-15742007000200012&lmg=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0100-15742007000200012&lmg=pt&tlng=pt).

RIVERO, Facundo Guerra. O futuro da resistência e a resistência do futuro. **Ponto & Vírgula**, Campinas, n. 10, 2011.

RODRIGUES, Luciana Azevedo. **A (in)disciplina em revista: um estudo sobre indústria cultural**. 2007. Universidade Federal de São Carlos, [S. l.], 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a educação do senhor de Sainte-Maire. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 104–131, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e sua projetada reforma. In: **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-Posições**, [Online], v. 2, n. 74, p. 139–156, 2014.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violência, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 693–715, 2016.

SILVA, Cíntia Santana e; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638–663, 2016. DOI: 10.1590/198053143888.

SILVA, Luciano Campos Da. 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, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, António (org.). **Habitar a escola e suas margens: Geografias plurais em confronto**. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013.

SILVA, Luiz Carlos Faria Da. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 62, p. 125–150, 1998. DOI:

10.1590/S0101-73301998000100007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S0101-73301998000100007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0101-73301998000100007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2019.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SPOSITO PONTES, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia - e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

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

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience**. Revised Ed ed. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press, 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VELHO, Gilberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O Conceito de Cultura e o Estudo de Sociedades Complexas. **Artefato, Jornal de Cultura**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-12, 1978.

WEBER, Max. Acción Social y relación social. *In: Economía y sociedad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1969. p. 18–23.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

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

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

WIDLOK, Thomas. Norm and spontaneity: elicitation with moral dilemma scenarios. *In: HEINTZ, Monica (org.). The Anthropology of Moralities*. New York/Oxford: Berghahn Books, 2009. p. 20–45.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teóricometodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. 2008. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ZIGON, Jarrett. Moral breakdown and the ethical demand. **Anthropological Theory**, Bern, v. 7, n. 2, p. 131–150, 2007. DOI: 10.1177/1463499607077295. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463499607077295>. Acesso em: 7 jan. 2022.

